Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro ISN : 9622
Centre d'intérêt : 090

La Recherche en français dans les commissions scolaires et les universités / Direction de la recherche et du développement, Direction de la recherche. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990.
vi, 240 p. : ill. ; 28 cm. -- (Document d'information / Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la recherche et du développement)

Code : 9091-0569 ; 28-2522.

ISBN 2-550-15501-7

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche et du développement

Descripteur(s) : Français (Langue) • Recherche en éducation • Education préscolaire • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le "Plan d'action pour l'amélioration du français" rendu public par le MEQ, en avril 1988, accordait une large place à la recherche dans les commissions scolaires et les universités. Un programme de subvention fut établi à cette fin. On trouve dans le présent document un résumé de tous les projets de recherche effectués dans le cadre de ce programme de subvention en 1988-1989 et 1989-1990. Le document comporte deux grandes sections : I. Les recherches effectuées dans les commissions scolaires; II. Les recherches effectuées dans les universités. A l'intérieur de ces sections, les résumés sont regroupés selon qu'ils concernent l'apprentissage du français en général, ou selon qu'ils se rapportent au français écrit, à la lecture ou au français parlé. On indique également si ces recherches sont liées à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire.

Type de document :

96 22

DOCUMENT D'INFORMATION

LA RECHERCHE EN FRANÇAIS DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DANS LES UNIVERSITÉS

Québec

LA RECHERCHE EN FRANÇAIS DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DANS LES UNIVERSITÉS

NOVEMBRE 1990

Direction de la recherche et du développement
Direction de la recherche

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0589

ISBN 2-550-15501-7

Dépôt légal — quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

Le Plan d'action pour l'amélioration du français rendu public par le ministère de l'Éducation, en avril 1988, accordait une large place à la recherche dans les commissions scolaires et les universités. Un programme de subvention fut établi à cette fin.

On trouvera dans les pages qui suivent un résumé de tous les projets de recherche effectués dans le cadre de ce programme de subvention en 1988-1989 et 1989-1990.

Le document comporte deux grandes sections:

- I- Les recherches effectuées dans les commissions scolaires
- II- Les recherches effectuées dans les universités

Pour en faciliter la consultation, nous avons regroupé les résumés, à l'intérieur de ces deux grandes sections, selon qu'ils concernent l'apprentissage du français en général, ou selon qu'ils ont trait au français écrit, à la lecture ou au français parlé. De plus, nous indiquons si ces recherches se rapportent à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire.

Pour obtenir de plus amples informations sur une recherche particulière, on pourra s'adresser aux institutions (commissions scolaires ou universités) et aux personnes identifiées comme porteuses du dossier à la fin de chaque résumé de projet.

TABLE DES MATIÈRES

I - RECHERCHES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

FRANÇAIS EN GÉNÉRAL **Page**

Éducation préscolaire 5

La sensibilisation au langage écrit à l'éducation préscolaire 5

Enseignement primaire 7

La communication: voie d'accès à un français de qualité 7

Le français à l'école: une fierté à développer. 9

Enseignement secondaire 11

Le français et les allophones 11

FRANÇAIS ÉCRIT ET LECTURE

Éducation préscolaire et enseignement primaire 13

En maternelle et en première année, favoriser des méthodes d'enseignement pour un apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'informatique 13

Page

FRANÇAIS ÉCRIT

Enseignement primaire 17
Expérimentation d'un carnet de route pour les élèves en difficulté d'apprentissage. 17
Autocorrection des productions écrites de fin du primaire à partir d'une grammaire adaptée 19
Style cognitif et développement de l'habileté à écrire 21
Acquisition d'une méthode de travail en rédaction 23
Enseignement de l'habileté à écrire 25
Recherche pour améliorer le français écrit au moyen de la télématique 27
Évaluation formative de la cohérence dans les textes informatifs 29
Stratégies d'écriture et modes d'apprentissage 31
Les préalables à l'utilisation d'un code grammatical au primaire 33
Pour une correction efficace des productions écrites au primaire 35
Amélioration des habiletés autocorrectrices des élèves 37
"L'Écriverie" 39
Évaluation diagnostique en écriture 41
"Lorsqu'ils écrivent..." 43
"Imaginécrire" 45

Enseignement primaire et enseignement secondaire 47
Objectivation sur le fonctionnement de la langue 47

Page

La correction du français écrit dans les autres matières 49
Option ortho-gram 51

Enseignement secondaire 53
Développement de l'habileté à rédiger chez les élèves de première année du secondaire 53
Atelier de rédaction 55
Programme pour faciliter la rédaction chez les élèves en difficulté d'apprentissage 57
Écrire souvent, c'est possible 59
Suivi en orthographe et ponctuation 61

LECTURE

Enseignement primaire 63
La lecture au service de la mathématique . . . 63
Le livre, instrument d'apprentissage de la lecture 65
Stratégies de lecture liées à la structure des textes en quatrième année du primaire 67
Développer des habiletés en lecture au deuxième cycle du primaire 69
Un guide pédagogique pour notre bibliothèque 71
Enseignement de la lecture et processus d'apprentissage 73
Une activité dirigée de lecture-réflexion . . . 75
Apprivoiser la lecture 77
L'évaluation de l'habileté à lire des textes narratifs 79

Page

Élargissement du vocabulaire en vue de l'amélioration de la compréhension en lecture . . . 81

Enseignement secondaire 83
Lecture adaptée 83
Modèle intériorisé d'une définition 85
Mieux lire, c'est déjà mieux écrire 87
"Plein la vue": situations d'apprentissage en lecture. 89

FRANÇAIS PARLÉ 91

Enseignement primaire 91
Paroles en tête 91
Développement de l'habileté à écouter 93
Les attitudes réelles de communication . . . 95
Dictionnaire personnel des expressions correctes 97
Méthodologie et planification de l'enseignement de la communication orale 99
Modèle de développement de la communication orale en classe 101
Cadre de référence servant à établir des seuils de réussite en communication orale . . 103

Page

II - RECHERCHES DANS LES UNIVERSITÉS. . . . 105

L'illustration dans les albums pour enfants: la place de l'album au second cycle du primaire 107
La synergie lecture-écriture 111
Influence de la structure du texte sur la compréhension des élèves du deuxième cycle du primaire 117
Interférences des traits d'oralité dans les productions écrites des élèves du primaire et du secondaire 123
Améliorer la compétence écrite par la prise en compte des ratures: analyse de textes argumentatifs d'élèves du secondaire 129
La qualité du français écrit au secondaire (1re partie: Test objectif) 135
La pratique du discours écrit en classe de français 139
L'influence de l'exploitation d'ouvrages pour enfants sur le développement de l'imagination des enfants de 7 à 8 ans 149
Écriture et hypertexte 161
Identification des stratégies utilisées par les élèves de 5e secondaire pour la révision de discours écrits de type argumentatif et d'élèves de 4e et 5e secondaire pour la révision d'une nouvelle littéraire en fonction d'un changement d'audience 169

Page

L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu 177
Soutien aux enseignants: stratégies d'aide aux scripteurs 183
S'approprier l'orthographe grammaticale au primaire 195
Élaboration de propositions didactiques pour l'écriture de textes à caractère informatif 211
Développement de stratégies d'enseignement de la lecture en fonction de styles cognitifs particuliers 235

I - RECHERCHES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Français écrit, lecture et français parlé — **Éducation préscolaire**

LA SENSIBILISATION AU LANGAGE ECRIT À L'EDUCATION PRESCOLAIRE

Actuellement, dans le cadre de leur perfectionnement, les enseignantes de l'éducation préscolaire se penchent sur le concept de sensibilisation au langage écrit. Voici quelques-unes de leurs interrogations: "Que signifie la sensibilisation à l'écrit à la maternelle?" "Comment entreprendre cette démarche sans tomber dans le piège des préalables, des apprentissages systématiques?" "Comment puis-je modifier mon environnement pour favoriser cet éveil à l'écrit?" Le projet vise à cerner les différents aspects de la sensibilisation au langage écrit à la maternelle et à proposer des activités ou des situations d'apprentissage.

La première tâche de l'équipe de travail (deux conseillères pédagogiques et cinq enseignantes du primaire) fut de consulter la documentation pertinente sur le concept de sensibilisation à l'écrit. Les pistes proposées dans le guide pédagogique Le langage au préscolaire se sont, entre autres, avérées très utiles à la réflexion. Ensuite, l'équipe a procédé à l'inventaire des activités ou des situations d'apprentissage. Enfin, les membres de l'équipe ont elles-mêmes proposé des activités et des situations d'apprentissage qui tenaient compte des trois volets de la communication. Il ressort principalement des travaux menés dans le cadre du projet:

- que les activités et les situations proposées aux élèves doivent se dérouler dans un contexte réel de communication;

- que les situations de communication doivent souvent être tirées de la vie quotidienne de la classe et du milieu de vie de chacun des élèves;

- qu'il serait important de diversifier les genres littéraires proposés aux élèves;

- qu'il serait aussi important de procéder, avec les enseignantes, à l'analyse des activités qu'elles réalisent et du matériel qu'elles utilisent et ce, afin de mettre en évidence ce qui développe les habiletés langagières et ce qui développe les habiletés perceptivo-motrices.

La recherche a aussi permis de constater que la distinction entre, d'une part, la sensibilisation à l'écrit et, d'autre part, l'enseignement systématique de la langue n'est pas toujours évidente. En outre, les pressions de la famille, du milieu scolaire, etc., exercées auprès des enseignantes de l'éducation préscolaire et visant à amorcer l'acquisition des connaissances et des techniques liées à l'écriture, viennent souvent en contradiction avec le véritable sens du concept de sensibilisation ou d'éveil à l'écrit.

RESPONSABLE: Hughette Martin
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Saint-Jérôme

Français écrit, lecture, français parlé — **Enseignement primaire**

LA COMMUNICATION: VOIE D'ACCÈS À UN FRANÇAIS DE QUALITÉ

Les élèves du primaire ont rarement l'occasion de diffuser les textes qu'ils ont rédigé en français. Plus souvent qu'autrement, le travail réalisé en classe n'est lu que par l'enseignant ou l'enseignante, ou à l'occasion, il est présenté aux collègues de la classe. Les méthodes pédagogiques utilisées sont donc loin d'offrir aux élèves des situations de communication significatives. Par ailleurs, il existe peu de lieux où les textes produits en classe peuvent être diffusés. La population se trouve donc peu informée de ce qui se fait concrètement à l'école relativement à l'apprentissage du français. Le projet a pour objectif la réalisation d'une expérience de diffusion des productions scolaires dans des médias régionaux. Une diffusion élargie devrait influencer positivement la motivation des élèves et la qualité de leurs travaux. L'école, les médias participants et le public pourraient également tirer profit de l'expérience.

Un total de quinze émissions de radio d'une durée de 30 minutes chacune ont été produites dans le cadre du projet. Les journaux communautaires Le Miroir (dans deux numéros) et Le Papotin (dans trois numéros) ont diffusé des textes des élèves, ainsi que le mensuel Le Haut Saint-François.

Deux comités de travail ont été formés afin d'évaluer l'expérience: l'un composé de trois professionnels, l'autre, de dix citoyens choisis au hasard sur le territoire de la Commission scolaire. On a aussi recueilli les commentaires des enseignantes de l'école où a été réalisé le projet ainsi que ceux des élèves participants. Voici, de façon schématique, les retombées prévisibles du projet.

- Pour les jeunes: confiance accrue, goût d'écrire, motivation.

- Pour les enseignants: fierté, complicité, énergie, motivation.

- Pour l'école: notoriété, visibilité, crédibilité.

- Pour les parents: fierté, meilleure communication avec l'enfant et l'école, meilleure compréhension de la vie à l'école.

- Pour la commission scolaire: fierté, crédibilité.

- Pour les médias concernés: rapprochement avec le public.

- Pour le public: confiance envers les jeunes.

RESPONSABLE: **Roger Des Biens**
FONCTION: **Directeur des services éducatifs**
ADRESSE: **Commission scolaire La Sapinière**

Français écrit, lecture
français parlé

Enseignement primaire

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, UNE FIERTÉ À DÉVELOPPER

Comme d'autres écoles de la CECM, l'école Notre-Dame-de-Grâces accueille de plus en plus d'élèves de diverses ethnies (d'après un inventaire réalisé dans le cadre du projet, on trouve plus de cinquante nationalités). Mais une dynamique particulière au milieu rend peut-être plus difficile qu'ailleurs l'enseignement du français à ces élèves. En effet, l'anglais est, en dehors de la classe, la langue valorisée et utilisée par les enfants. Ceci a une incidence non seulement sur l'apprentissage du français, mais sur l'intégration des élèves des classes d'accueil dans le milieu francophone. Le projet vise donc à mettre en oeuvre des moyens permettant d'inciter les enfants de l'école, tout particulièrement ceux des classes d'accueil, à parler, à lire et à écrire en français.

Dans le but de mieux connaître les élèves de l'école, on leur a demandé de répondre à un questionnaire portant sur leurs goûts et leurs habitudes. Les renseignements recueillis ont permis de mettre sur pied différentes activités. Parmi celles-ci, notons:

- un rallye à la bibliothèque, visant à informer les élèves sur son fonctionnement et à leur expliquer les différentes classifications;

- une rencontre avec une animatrice de la revue Je me petit débrouille;

- une rencontre avec un auteur de livres destinés aux jeunes;

- des jeux d'improvisation en rédaction et en communication orale (inspirés du modèle de la Ligue nationale d'improvisation).

RESPONSABLE: Aline Lapierre
FONCTION: Directrice
ADRESSE: École Notre-Dame-de-Grâce
Commission des écoles catholiques de Montréal

**Français écrit,
français parlé et lecture**

**Enseignement secondaire
(élèves allophones)**

**LE FRANÇAIS ET LES
ALLOPHONES**

Les élèves allophones sont souvent placés dans les classes de français, langue maternelle, sans qu'ils aient acquis une maîtrise minimale de cette langue. C'est pour cela et aussi à cause d'importantes différences culturelles, que beaucoup d'élèves allophones se dirigent vers un échec et ne semblent pas faire de progrès marqués et suffisants entre la première et la cinquième secondaire. Le projet ci-après consiste à cerner les difficultés rencontrées par les élèves allophones et à mettre en oeuvre des moyens pour les soutenir dans leurs apprentissages.

En premier lieu, on a effectué un recensement des élèves allophones inscrits au secondaire: en plus du nom, de l'origine ethnique, de l'âge et de la classe de chacun des élèves allophones, on dispose de renseignements concernant leur date d'entrée au Québec et les mesures d'accueil dont ils ont bénéficié. S'ajoutent à ces informations, une première évaluation globale, faite par les enseignants de français, de la compétence de chacun des élèves en communication orale, en lecture et en comunication écrite, ainsi qu'une appréciation générale de la familiarité de ceux-ci avec les cultures québécoise et nord-américaine.

L'analyse des dossiers montés dans le cadre du recensement a permis de repérer un certain nombre d'élèves auxquels il fallait offrir un soutien en communication orale ainsi que des occasions supplémentaires de se familiariser avec la culture québécoise. De là est né un projet d'aide: des ateliers de 45 heures au cours desquels des jeunes

allophones vivront, avec des élèves francophones et sous la supervision d'animateurs compétents, des activités culturelles directement axées sur le partage des cultures.

Il reste à évaluer le projet d'ateliers, à compléter l'analyse de la situation de la population scolaire allophone, à cerner les besoins des enseignants de français, et à proposer une action concrète pour intervenir auprès des élèves au début de l'année.

RESPONSABLE: **Rémi Beaudoin**
FONCTION: **Directeur des services éducatifs du secondaire**
ADRESSE: **Commission des écoles catholiques de Québec**

Français écrit, lecture — **Éducation préscolaire et 1re année du primaire**

EN MATERNELLE EI EN 1re ANNÉE. FAVORISER DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT POUR UN APPRENTISSAGE EFEICACE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE PAR L'INFORMATIQUE

Les enseignants ont besoin de moyens concrets et gérables leur permettant d'aider leurs élèves à développer leurs habiletés en lecture et en écriture, et dans un contexte scolaire où la technologie informatique est de plus en plus présente. Le projet s'inscrit dans l'expérimentation d'un système d'ordinateurs en réseau local (expérimentation déjà amorcée dans une école de la Commission scolaire). Il vise à préciser, définir, déterminer

- les modalités d'une utilisation continue et cohérente de la technologie informatique dans les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture;

- les instruments (logiciels) et activités pratiques les plus pertinentes pour faire acquérir aux élèves des méthodes efficaces en lecture et en écriture;

- les modalités d'aménagement de l'environnement pédagogique favorisant les premiers apprentissages.

L'expérimentation a permis de déterminer:

- les logiciels les plus utiles au début de l'apprentissage;

- des manières très diversifiées d'apprendre aux élèves à utiliser le clavier;

- des activités à réaliser avant, pendant et après s'être familiarisé avec l'ordinateur;

- des activités d'harmonisation de l'éducation préscolaire et de la 1re année;

- la complémentarité des logiciels quant à un même objectif d'apprentissage;

- des modalités variées de réinvestissement;

- des activités de manipulation de lettres, de mots, de phrases;

- des modalités pour amener les élèves de 1re année à reproduire des phrases en utilisant l'ordinateur dès le début d'octobre, dans une activité de communication conduisant à la rédaction de petits livres, d'affiches, etc.;

- des modalités pour intégrer dans les logiciels les mots étudiés en classe;

- des modalités de fonctionnement en atelier tenant compte des ressources technologiques des milieux (système en réseau local ou postes autonomes) et des horaires;

- à l'éducation préscolaire, des façons d'aménager la salle de classe pour faciliter les méthodes de lecture des élèves et ce, dès le début d'octobre;

- des façons de faire participer des personnes-ressource à l'expérience: personnel de direction, personnel de secrétariat, parents, personnel de soutien, conseillers et conseillères d'élèves du même âge ou plus âgés;

- des pistes pour assurer la continuité et l'harmonisation des apprentissages de l'éducation préscolaire et du primaire en lecture et en écriture.

Les activités et le matériel pédagogiques expérimentés dans cette recherche feront l'objet d'un guide d'intervention destiné aux éducateurs et aux éducatrices de la maternelle, ainsi qu'aux enseignants et enseignantes de 1re année.

RESPONSABLE: Ghislaine Bourcier
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Berthier-Nord-Joli

**Français écrit,
lecture**

**Enseignement primaire
(élèves en difficulté)**

EXPÉRIMENTATION D'UN CARNET DE ROUTE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Les enseignants des classes spéciales et les orthopédagogues font souvent face à des problèmes importants de planification (plan d'intervention) lorsqu'ils s'efforcent de faire la rééducation de leurs élèves en lecture et en français écrit. Faute d'un modèle de progression suffisamment commode, ils en viennent à regretter l'automatisation des éléments grapho-phonétiques traditionnels (sous-graphies, syllabes simples, syllabes complexes, etc.). Alors que le fait de réussir les tâches papier-crayon permet aux élèves des classes ordinaires de vivre le "feed-back renforcement", les réussites et les progrès sont plus difficiles à reconnaître pour les élèves des classes spéciales. Le carnet de route pourrait résoudre quelque peu cette difficulté. De plus, il devrait favoriser l'apparition de "feed-back à valeur informative" (Gérard Scallon) et responsabiliser les élèves en ce qui concerne leur apprentissage du français. Le projet décrit ici consiste à vérifier la pertinence de l'utilisation d'un carnet de route.

Des enseignants travaillant dans le domaine de l'adaptation scolaire et des orthopédagogues de la commission scolaire ont expérimenté le carnet de route dans leur classe. À la lumière des renseignements recueillis au cours de cette expérimentation, il est apparu que le carnet de route avait atteint les objectifs suivants:

- permettre aux enseignants et aux élèves de mieux comprendre les objectifs du programe de lecture;

- permettre aux enseignants de préciser davantage aux élèves et à leurs parents leurs attentes par rapport à la lecture;

- permettre aux enseignants de cerner davantage les objets d'évaluation en lecture en 1re, 2e et 3e année;

- favoriser la conscience qu'a l'élève des méthodes qui lui sont enseignées et de leur efficacité;

- permettre à l'école de comprendre les divers usages de la lecture et les attitudes positives que celle-ci requiert;

- permettre aux enseignants de mieux planifier l'organisation de leurs activités relatives à l'apprentissage de la lecture en classe;

- permettre à l'élève, aux enseignants et aux parents de mieux voir les progrès effectués et favoriser l'échange de l'information portant sur la lecture;

- susciter beaucoup d'intérêt de la part des autres commissions scolaires de la région.

De plus, l'expérimentation a permis de mettre au point la présentation du carnet de route et des pistes d'utilisation en lecture.

RESPONSABLE: Normande Lemieux-Douville
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Deux-Montagnes

Français écrit **5e et 6e année du primaire**

AUTOCORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES DE FIN DE PRIMAIRE À PARTIR D'UNE GRAMMAIRE ADAPTÉE

L'élève du primaire, même s'il est en classe le sujet d'un enseignement systématique des faits de langue et des règles qui les régissent, se révèle peu habile à transférer ces connaissances dans ses productions écrites, à réviser adéquatement ses textes et à se référer à des outils de soutien, tels les grammaires, les cahiers, les affiches, etc. Le projet qui suit a pour objectif d'expérimenter et de valider des instruments et une méthodologie visant à développer chez l'élève des techniques, des stratégies, des réflexes d'autocorrection.

L'expérience a été menée dans deux classes de la commission scolaire: une classe multiprogramme de cinquième et sixième année. C'est après avoir relevé les principales difficultés rencontrées par les élèves en écriture qu'on a choisi les notions qui feraient l'objet de l'expérimentation. Ces notions se rapportent à l'accord des noms et des adjectifs, à la conjugaison, aux homophones, et à la ponctuation. Le principal outil mis à la disposition des élèves est le CARTABLE AUTOGRAMME. Celui-ci se divise en quatre sections (une par série de difficultés) et chacune d'elles comprend des fiches de consultation (explications) et des fiches d'application (exercices). Quant à l'enseignant, il dispose principalement d'une grille individuelle et d'une grille synthèse de correction lui permettant de rapporter de façon détaillée, c'est-à-dire selon les différentes catégories de difficultés, les résultats de chacun des élèves ainsi que ceux de l'ensemble de la classe.

Comment l'élève devient-il progressivement son propre correcteur au cours de l'année? Voici en gros la méthode utilisée:

- au départ, l'enseignant remet à l'élève sa copie en lui indiquant précisément ses erreurs et les références (fiches du cartables) lui permettant de les corriger;

- plus tard, l'enseignant signale les erreurs de l'élève, mais renvoie celui-ci à une section du cartable plutôt qu'à une fiche en particulier;

- à la fin du processus, l'enseignant ne fait qu'indiquer la ligne où une erreur a été repérée; l'élève doit trouver lui-même cette erreur, ainsi que la référence correspondante sans autres indications.

Une méthode de correction particulière est proposée aux élèves pour chacune des difficultés. Par exemple, pour l'accord des noms et des adjectifs, l'élève doit dessiner une flèche (donneur-receveur) qui part du déterminant, du qualifiant ou du nom, et qui arrive à la faute. Il inscrit ensuite, au dessus de la faute, la nature de ce mot de même que le genre et le nombre de celui-ci. En ce qui concerne les homophones, l'élève indique le mot de remplacement proposé dans le cartable des règles, etc.

RESPONSABLE: **Jean-Paul Bureau**
FONCTION: **Directeur des services éducatifs**
ADRESSE: **Commission scolaire de Coaticook**

Français écrit **4e année du primaire**

STYLE COGNITIF ET DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Certains élèves produisent des textes élaborés et riches d'idées originales, alors que d'autres présentent des textes brefs, pauvres et dont les phrases sont boiteuses. La manière dont l'enfant reçoit la présentation d'un projet d'écriture pourrait bien influencer sa performance. Les auteurs Nadeen et Alan Kaufman ont, à ce sujet, déterminé deux modes possibles de traitement de l'information: il s'agit des processus "séquentiel" et "simultané". Dans un cas, on traite les données tour à tour, une à la fois, en respectant leur séquence, et, dans l'autre, on les traite toutes ensemble de façon simultanée, sans tenir compte du contenu. À partir de ces données théoriques, la recherche vise à apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes: "Se peut-il que les enfants qui produisent peu soient ceux qui privilégient de façon trop exclusive l'un des deux styles cognitifs? Se peut-il que l'enseignant, par ses interventions, privilégie un style cognitif qui profite davantage à un groupe d'enfants de sa classe?"

On a effectué cinq expérimentations auprès des deux groupes d'élèves de 4e année. Ces expérimentations avaient pour but de déterminer l'approche privilégiée par les deux enseignantes participant à la recherche, d'observer les réactions des élèves en fonction de la façon dont le projet leur est présenté et d'évaluer leur performance. Un projet de rédaction différent a été préparé pour chacune des cinq expérimentations. La façon de présenter les projets variait également d'une fois à l'autre. Ainsi, à titre d'exemple, lors de la première expérimentation, les enseignantes ont présenté un projet de rédaction à leurs élèves de la manière dont elles le font habituellement. Pour la

deuxième expérimentation, l'orthopédagogue qui présentait ce projet a choisi de le faire en respectant un mode simultané de traitement de l'information.

Les observations recueillies au cours des cinq expérimentations n'ont pas permis de répondre aux interrogations de départ. Par ailleurs, l'orientation générale de la recherche s'est avérée pertinente: il paraît important de suggérer aux enseignants des pistes qui leur permettent de rejoindre certains enfants qui privilégient un style cognitif particulier.

RESPONSABLE: Solange Boudreau
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Pointe-Lévy

Français écrit **5e et 6e année du primaire**

ACQUISITION D'UNE MÉTHODE DE TRAVAIL EN RÉDACTION

La rédaction d'un texte est un exercice réalisé en plusieurs étapes et l'élève a besoin qu'on lui fournisse, à chacune de ces étapes, les directives qui lui permettront de déterminer clairement les différents éléments de son texte. Par ailleurs, même s'il sait que cela est nécessaire, l'élève n'aime pas modifier son texte en cours de rédaction, car changer l'ordre des événements, ajouter un détail ou supprimer des mots inutiles l'obligeront à recopier son texte ou une partie de celui-ci. L'utilisation de matériel de traitement de texte pourrait permettre de résoudre ce problème. Le projet consiste à expérimenter l'utilisation du traitement de texte en classe dans l'enseignement d'une méthode de travail axée sur la compréhension du processus de rédaction. Le projet devrait, en même temps, permettre à l'élève d'acquérir une plus grande maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et des techniques de communication des idées.

On a fragmenté l'exercice de rédaction en trois étapes: mise en situation ou préécriture; composition et techniques de rédaction; objectivation. En cours d'expérimentation, les élèves ont surtout utilisé le matériel de traitement de texte pour faire de la révision et pour apporter des corrections. Il s'agissait de viser l'atteinte de certains objectifs d'objectivation de l'écrit tout en enseignant à l'élève les techniques de traitement de texte. Des exercices ont été préparés en conséquence. Par exemple, l'élève devait corriger un texte dans lequel on avait volontairement omis les accords. Dans un autre exercice, on demandait à l'élève de rédiger un texte à la deuxième personne du singulier plutôt qu'à la deuxième personne du pluriel. D'autres exercices concernaient la division d'un texte en paragraphes, la suppression de répétitions, etc.

Dans l'ensemble, l'expérience a été concluante: les enseignants ont accueilli le projet avec beaucoup d'enthousiasme, les élèves ont manifesté de l'intérêt dès le début de l'expérimentation et ils se sont entraidés. On a toutefois noté que les séances devaient être entièrement planifiées. On a également constaté que même si quatre cours suffisent pour enseigner aux élèves quelques commandes de traitement de texte et atteindre certains objectifs pédagogiques, cela n'est pas suffisant pour influencer la méthode de travail en rédaction.

RESPONSABLE: Yves Frenette
FONCTION: Directeur
ADRESSE: Ecole Montagnac
Commission scolaire Des Îlets

Français écrit

Second cycle de l'enseignement primaire

ENSEIGNEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

L'enseignement et l'évaluation de l'habileté à écrire comprennent cinq grandes catégories, en ce qui a trait à l'apprentissage: choix de l'information et du vocabulaire; organisation du texte et de la phrase; orthographe usuelle; orthographe grammaticale; techniques (calligraphie, utilisation du dictionnaire, etc.). Les trois dernières catégories sont familières à la majorité des enseignants et des enseignantes. Les catégories choix et organisation, quant à elles, posent beaucoup plus de problèmes parce que l'information théorique et le matériel didactique propres à ces notions font défaut. Comment enseigner les éléments choix et organisation? Le projet décrit ici consiste à élaborer, avec le concours des enseignants, des activités d'enseignement afin d'assurer l'apprentissage de l'habileté à écrire, tout particulièrement en ce qui a trait à ces deux éléments.

Une démarche d'enseignement d'un élément de l'habileté à écrire implique, de façon générale, les étapes suivantes:

- l'enseignant relève, dans les textes rédigés par les élèves, un cas problème qui relève d'un élément de l'habileté à écrire;
- il prend note de quelques exemples corrects ou incorrects et les écrit au tableau;
- il amène les élèves à reconnaître le problème;
- à l'aide de comparaisons, d'associations ou d'analogies, les élèves émettent des hypothèses sur la règle qui s'applique;

- l'enseignant et les élèves organisent l'information et les éléments de connaissance, formulent une constante, une règle ou une loi qui pourra être utilisée dans d'autres circonstances;

- la règle est appliquée dans un court exercice qui sera rapidement corrigé.

Treize démarches d'enseignement ont été élaborées et expérimentées selon cette méthode: huit concernent l'élément "choix de l'information"; une, l'élément "choix du vocabulaire"; une, l'élément "cohérence"; trois, l'élément "structure de phrase". Les enseignants qui ont participé au projet soulignent que la démarche se révèle un outil de planification et d'enseignement qui permet de bien cerner les objets d'apprentissage tout en laissant une grande ouverture aux situations d'écriture. La méthode proposée les amène à lire les textes des élèves dans une nouvelle optique: voir les erreurs pour enseigner, et non seulement pour évaluer. Bien que chacun des enseignants ayant participé au projet n'ait élaboré que quelques-unes des démarches, tous confirment qu'ils ont généralisé suffisamment la méthode pour l'utiliser régulièrement.

RESPONSABLE: **Suzanne Guillemette**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire des Cantons**

Français écrit **6e année du primaire**

RECHERCHE POUR AMÉLIORER LE FRANÇAIS ÉCRIT AU MOYEN DE LA TÉLÉMATIQUE

Est-il possible que l'engouement des élèves pour l'ordinateur contribue à améliorer leurs performances en français écrit? La présente recherche a pour but de vérifier si, lorsqu'il écrit à l'aide du matériel de traitement de texte, l'élève effectue davantage de corrections adéquates que lorsqu'il écrit avec un crayon.

Deux classes de 6e année ont participé à l'expérience. Chacun des élèves a rédigé six textes. Trois textes ont été écrits au crayon et trois à l'ordinateur. Il y avait alternance dans l'utilisation des outils: un texte écrit au crayon était suivi d'un texte écrit au traitement de texte. Des scénarios d'écriture très structurés étaient proposés aux élèves. Quand ils avaient terminé une première version de leur texte, on procédait en groupe à l'objectivation de l'écrit. Celle-ci portait sur l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la division des textes en paragraphes, la ponctuation et les référents. Les élèves étaient ensuite invités à corriger leur texte et à le recopier. La première version et la copie finale des textes étaient conservées pour l'analyse.

Parmi les principaux résultats, notons que lorsqu'ils ont utilisé l'ordinateur, les élèves ont effectué davantage de corrections adéquates en ce qui a trait à l'orthographe d'usage et qu'ils ont aussi ajouté davantage de paragraphes à leur texte. En rédigeant avec un crayon, les élèves ont effectué davantage de corrections inadéquates en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe d'usage (c'est en le recopiant à la main que les élèves ont ajouté des erreurs à leur texte). Toutefois, en ce qui concerne la ponctuation, les élèves ont effectué davantage de corrections adéquates en utilisant le

crayon qu'en utilisant l'ordinateur. Enfin, on n'a pas observé de différences significatives entre l'utilisation de l'ordinateur et l'utilisation du crayon quant au nombre de corrections adéquates en orthographe grammaticale ou au nombre de corrections (adéquates ou inadéquates) relatives aux référents.

RESPONSABLE: Richard Presseau
FONCTION: Enseignant
ADRESSE: Ecole René-Guénette
Commission des écoles catholiques de Montréal

Français écrit **5e année du primaire**

ÉVALUATION FORMATIVE DE LA COHERENCE DANS LES TEXTES INFORMATIFS

Si, dans un texte rédigé par un élève, les enseignants évaluent facilement les connaissances orthographiques, grammaticales et syntaxiques, ils se sentent en revanche démunis quand il leur faut analyser l'organisation du texte. Qu'est-ce qui permet de dire qu'un texte est plus ou moins cohérent? Les règles relatives à la rédaction sont peu connues des enseignants, et rares sont les articles qui en traitent d'un point de vue pratique et en fonctioon des textes écrits par les élèves du primaire. Le projet dont il est question ici vise à faire acquérir à l'enseignant:

- la connaissance des principaux critères établissant la cohérence d'un texte informatif;

- l'habileté à évaluer l'organisation d'un texte informatif;

- la compétence à développer, chez les élèves, l'habileté à écrire des textes cohérents.

Le projet a été réalisé grâce à la collaboration d'une enseignante de 5e année et de son groupe d'élèves. Parmi les différents types de textes à caractère informatif, c'est le texte descriptif qui a été retenu. C'est en effet ce genre de textes que l'on trouve souvent dans les dictionnaires, encyclopédies, articles, etc. De plus, la structure descriptive n'est pas évidente pour beaucoup d'élèves du 2e cycle. Une fois ce choix effectué, on a, à la demande des élèves, invité un Montagnais, M. Lucien Gabriel, à venir présenter en classe la culture et le mode de vie de son peuple. À la suite de cette rencontre, on a proposé aux élèves de rédiger collectivement un documentaire

sur les Montagnais. Outre la préparation de la rencontre, plusieurs activités ont été organisées afin d'initier les élèves à l'écriture de textes descriptifs ainsi qu'à l'organisation de ceux-ci (exploration de livres documentaires; triage de textes; détermination d'éléments descriptifs et de la structure de textes; collecte et organisation de l'information; rédaction; réalisation du documentaire). L'expérimentation a permis d'observer les élèves durant leur travail de rédaction et de relever leurs difficultés. Celles-ci concernent:

- l'anticipation du texte à réaliser en tenant compte de la situation de communication;

- le bilan, la sélection et le regroupement de l'information;

- l'intuition de la progression du texte;

- l'utilisation d'une méthode de rédaction.

Il paraît prématuré de dire que les activités réalisées ont particulièrement favorisé chez les élèves le développement de l'habileté à rédiger des textes descriptifs puisque ces derniers n'ont produit que le documentaire prévu. La réaction des élèves nous encourage à poursuivre l'expérimentation. L'an prochain, nous avons l'intention de compléter cette "démarche pédagogique" de diverses façons, entre autres, par l'élaboration d'instruments d'évaluation formative.

RESPONSABLE: **Evelyne Tran**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire de Bellechasse**

Français écrit **Enseignement primaire**

STRATÉGIES D'ÉCRITURE ET MODES D'APPRENTISSAGE

Le projet s'adresse particulièrement aux élèves qui éprouvent des difficultés en rédaction et il s'appuie sur la théorie des modes d'apprentissage (auditif, visuel, kinestésique). L'hypothèse de travail est la suivante: en amenant les élèves à mettre en application des stratégies d'écriture qui conviennent à leur mode d'apprentissage, on pourra observer chez ceux-ci une amélioration sifnificative de leur rendement.

Un groupe-cible de vingt cinq élèves (quinze élèves de classes ordinaires et dix élèves de classes de l'adaptation scolaire) a été constitué et les membres de l'équipe ont décidé de s'attacher à l'une des difficultés communes à ces élèves: la structure des phrases. On a, par la suite, préparé une série d'activités (réparties en six blocs) dont chacune tenait compte, à des degrés divers, des trois modes d'apprentissage. Par exemple, l'objectif des activités du premier bloc était d'entraîner l'enfant à visualiser à partir d'un déclencheur externe; l'objectif des activités du deuxième bloc était d'entraîner l'enfant à visualiser à partir d'un mot qui lui était proposé et dont il devait se faire une représentation mentale. On voulait ainsi amener l'élève à reconnaître le principe qui convenait le mieux à son mode d'apprentissage et à l'utiliser de façon spontanée lorsqu'il écrit.

On a fait passer un prétest un un post-test aux élèves du groupe cible ainsi qu'à ceux d'un groupe témoin (également composé de quinze élèves de classes ordinaires et de dix élèves de classes de l'adaptation scolaire). En ce qui a trait à la comparaison des notes obtenues au prétest et de celles obtenues au post-test dans chacun des groupes, les résultats indiquent qu'il y a eu, dans le groupe cible, amélioration significative du rendement des élèves, tant chez ceux des classes ordinaires que chez ceux des classes de l'adaptation scolaire, alors que ce n'est pas le cas dans le groupe témoin.

Si les élèves qui ont participé à l'expérience ont grandement amélioré leurs résultats en rédaction, il leur reste à prendre conscience des stratégies qui conviennent le mieux à leur mode d'apprentissage et à y recourir sans l'aide de l'enseignant.

RESPONSABLE: **Ghislaine Brassard**
FONCTION; **Directrice d'école**
ADRESSE: **Commission scolaire de Dolbeau**

Français écrit — 3e, et 4e année du primaire

LES PRÉALABLES À L'UTILISATION D'UN CODE GRAMMATICAL AU PRIMAIRE

Si les grammaires, traditionnelles ou renouvelées, traitent abondamment des règles d'accord des diverses catégories de mots dans la phrase, elles ne fournissent cependant pas d'indications sur la façon d'aider l'élève à déterminer correctement la "nature" d'un mot, de manière à pouvoir ensuite l'accorder selon la règle qui convient. Le projet vise à expérimenter une méthode qui amène les élèves à définir correctement différentes catégories de mots: les noms propres, les noms communs et ses principaux déterminants, les adjectifs qualificatifs, les verbes, les pronoms, les mots invariables.

L'expérience a été menée auprès de six groupes d'élèves: trois classes de 3e année, deux classes de 4e année et une classe multiprogramme de 3e et 4e année. Chacune des quatre étapes du projet s'est déroulée ainsi:

- au début de l'étape, une première rencontre avait lieu au cours de laquelle la conseillère proposait un plan de travail aux six enseignantes et enseignants associés au projet (notions à travailler en classe);

- la conseillère faisait ensuite part au personnel enseignant de la méthode à suivre;

- la réunion de fin d'étape avait pour but de mettre en commun les commentaires de chaque personne;

- en début d'étape, la conseillère se chargeait elle-même de faire passer les prétests aux élèves des six groupes cibles. Elle redonnait le même test à la fin de l'étape pour mesurer leurs progrès.

Les résultats des travaux se sont révélés très encourageants. En effet, la comparaison des notes obtenues aux prétests et aux post-tests a clairement démontré la pertinence des méthodes proposées aux enseignants et enseignantes: par exemple, pour la recherche du déterminant, le nombre moyen de fautes était, dans les groupes de 3e année, de 17,8 au prétest et de 5,6 au post-test, et dans les groupes de 4e année, de 17,6 au prétest et de 3,5 au post-test. Des résultats semblables ont été obtenus pour le repérage des autres catégories de mots.

RESPONSABLE: Isabelle Naud
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Mgr Vachon

Français écrit — Enseignement primaire

POUR UNE CORRECTION EFFICACE DES PRODUCTIONS ÉCRITES AU PRIMAIRE

Pour stimuler le goût de l'écrit chez les élèves, il faut, dès le début de leur scolarisation, les situer dans une ambiance propice à l'écriture et multiplier les occasions où ils auront besoin d'utiliser ce moyen de communication. Or, si écrire se révèle un apprentissage qui exige des élèves beaucoup d'attention et de persévérance, la correction de leurs textes n'en demeure pas moins "lourde" pour l'enseignant ou l'enseignante. Ceci a pour effet de diminuer le nombre de situations d'écriture dans plusieurs classes de français. Le projet vise à trouver des moyens concrets de multiplier les situations d'écriture et de faciliter la correction des productions écrites (par "production écrite", on entend des phrases ou un texte écrit avec une intention de communication réelle ou simulée, et non un simple exercice d'écriture).

L'équipe d'enseignants associés au projet (un enseignant par classe du primaire) a d'abord fait un inventaire des moyens utilisés pour mettre les élèves en situation d'écrire régulièrement et des stratégies destinées à alléger le travail de correction de textes. Plus d'une vingtaine de moyens ont, dans chaque cas (écriture et correction), été retenus. Par la suite, les enseignants devaient expérimenter, parmi les moyens suggérés, ceux qui étaient susceptibles d'être adaptés à leurs élèves. Avant et pendant cette expérience d'une durée de six semaines, les membres de l'équipe ont compilé individuellement le nombre de textes rédigés par leurs élèves et calculé le temps consacré, en dehors des heures de classe, à la correction. Le personnel enseignant a également noté une série de renseignements relatifs aux interventions faites auprès des élèves et à leur participation à la correction des textes.

La mise en commun des résultats des membres de l'équipe indique que le nombre de textes a, de façon générale, augmenté significativement au cours de l'expérimentation, sans que le personnel enseignant consacre plus de temps à la correction. En 4e année, le temps de correction a même été moins long au moment où les élèves rédigeaient davantage. On a également remarqué que les élèves sont plus motivés et appliqués lorsqu'ils écrivent à des personnes réelles dans le but de communiquer un vrai message. Demander aux élèves de corriger de façon systématique leurs textes, ou de corriger ceux d'un autre élève, est une stratégie qui est apparue valable sur le plan pédagogique, car les élèves deviennent ainsi plus conscients de leurs erreurs.

Lors de la deuxième étape du projet, on a mis au point et expérimenté un instrument pédagogique intitulé "Matériel d'entraînement à la rédaction et à l'autocorrection de différents genres de productions écrites".

RESPONSABLE: **Claire Chalifoux**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire de Magog**

Français écrit — 6e année du primaire

AMÉLIORATION DES HABILETÉS AUTOCORRECTRICES DES ÉLÈVES

Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à repérer leurs propres erreurs dans un texte. Malgré leurs bonnes intentions et leurs efforts, ils laissent passer plusieurs fautes en étant convaincus que leur texte est parfait. Pour aider les élèves à reconnaître les pièges de la langue écrite et réduire leurs fortes tendances à procéder par analogie ou par approximation, il importe de leur apprendre à douter et de favoriser chez eux l'acquisition des automatismes relatifs aux connaissances en orthographe d'usage et grammaticale. Le projet vise principalement à développer des moyens et des stratégies qui ont pour but de rendre les élèves habiles à repérer les difficultés orthographiques (homophonie, calque de structure, emprunt à la langue orale familière...), à se poser des questions et à effectuer les corrections nécessaires.

Lors de la première étape du projet, deux groupes d'élèves de 6e année ont rédigé plusieurs textes. Chaque fois, quelques mises en situation étaient proposées (exemples: rédiger le texte d'une conférence ayant pour thème "le professeur idéal"...; écrire une lettre à un ami dans le but de le convaincre d'accomplir des tâches ménagères, etc.). L'élève pouvait choisir celle qui lui plaisait. Les élèves ont appris à travailler leur texte selon six étapes: choix du sujet, plan, brouillon, révision, correction, copie finale. Ils ont aussi été initiés à l'analyse de leur texte à l'aide d'une grille de révision générale (respect du sujet, organisation du texte, orthographe), et, pour le code lexical et grammatical, d'une grille de révision détaillée (vérification des homophones, des mots terminés en "é", "er", "es", de la finale des verbes conjugés, etc.)

La consultation de différentes outils (dictionnaires, guides de conjugaison et grammaires) a été intégrée à la démarche d'apprentissage. Pour aider les élèves à se servir de la grammaire (première année d'utilisation), on leur a fait réviser, apprendre et maîtriser une règle, tous les soirs. Ils devaient se servir de l'index pour trouver la page de cette règle. Ainsi, à l'étape de la correction d'un texte, ils avaient plus de facilité à utiliser cet outil. Plusieurs guides de conjugaison ont été expérimentés. Les élèves les ont consultés aisément et d'une façon très spontanée, souvent avant la phase de la révision du brouillon. Malgré leurs connaissances encore peu développées dans ce domaine, ils ont préféré utiliser un guide de conjugaison très élaboré et complet plutôt que de se contenter des outils plus simples conçus pour les élèves du primaire.

Lors de la deuxième étape du projet, l'expérience a été reprise dans toutes les classes du primaire. La méthode a toutefois été adaptée aux caractéristiques de chacune des classes: âge des élèves, objectifs du programme de français, etc.

RESPONSABLE: **Hélène Corneau**
FONCTION: **Directrice d'école**
ADRESSE: **Commission scolaire de Chavigny**

Français écrit **6e année du primaire**

"L'ÉCRIVERIE"

Le projet vise à améliorer le rendement en français écrit des élèves de milieux socio-économiquement faibles.

Pour commencer l'expérience, on a fait passer un prétest aux élèves de quatre classes. Les élèves devaient écrire un récit d'aventures à caractère expressif. La grille de correction utilisée était celle du ministère de l'Éducation (choix des informations, organisation du texte, organisation de la phrase, respect du code lexical, respect du code grammatical). Deux des quatre classes constituaient le groupe expérimental et les deux autres, le groupe témoin. Dans le groupe expérimental, on a, à la suite du prétest, informé les élèves de leurs acquis en français et des objectifs qu'ils devaient poursuivre en procédant de la façon suivante:

- chaque élève a reçu son texte corrigé et annoté ainsi qu'une photocopie de la grille de correction utilisée;

- une activité d'objectivation a été menée, celle-ci portant surtout sur la structure des phrases; une liste des erreurs de syntaxe à éviter a été préparée et affichée dans les classes.

Quarante-deux activités semblables ont été menées auprès des élèves du groupe expérimental entre novembre et mai: quinze activités dans l'une des deux classes et vingt-sept dans l'autre. Les projets d'écriture concernaient les quatre grandes intentions de communication: exprimer ses sentiments, faire agir ou convaincre, amuser, informer. La

conseillère pédagogique a travaillé dix-neuf fois en classe avec les enseignantes. Elle a remarqué que l'objectivation des textes posait particulièrement des problèmes.

L'analyse des résultats de l'examen officiel de français écrit, que les élèves des quatre classes ont passé à la fin de l'année, indique que, d'une façon générale, tant les élèves du groupe expérimental que ceux du groupe témoin ont fait des progrès. Les progrès sont toutefois un peu plus importants chez les élèves du groupe expérimental.

RESPONSABLE: Claire Talbot
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission des écoles catholiques de Québec

Français écrit **Premier cycle du primaire**

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE EN ÉCRITURE

Pour être en mesure d'intervenir efficacement auprès de l'élève qui éprouvre des difficultés en français écrit, l'enseigant ou l'enseignante doit non seulement repérer ses faiblesses, mais également en cerner les causes. Or, les grilles d'évaluation actuelles en français écrit se limitent au produit fini et ne tiennent pas suffisamment compte du processus d'écriture. Le projet vise à mettre au point un instrument permettant de comprendre les réactions d'un élève qui rédige.

À partir d'un cadre conceptuel portant sur l'acte d'écrire, on a observé des élèves en situation d'écriture: les étapes qu'ils traversent, l'ordre selon lequel ils passent d'une étape à l'autre. On a aussi mené des entrevues individuelles avec les élèves pour qu'ils traduisent oralement leur processus d'écriture, de l'intention à la production du texte. Enfin, on a évalué le travail de rédaction des élèves en comparant le résultat final avec le brouillon.

À l'instar des auteurs consultés (Donald Graves, Frank Smith, etc.), on a pu, entre autres, observer que le processus d'écriture n'est pas linéaire: plusieurs rédacteurs passent d'une étape à l'autre sans ordre précis et, lorsqu'ils modifient leur texte, reviennent même sur des étapes effectuées précédemment. De plus, selon le projet d'écriture proposé, le même rédacteur pourra entreprendre des démarches, ou faire des erreurs différentes. Par ailleurs, tel que prévu, les élèves ont très souvent de la difficulté à expliquer leur démarche d'écriture: on observe tout de même que le fait d'émettre des idées pose des problèmes

à plusieurs (ils arrivent vite à bout de souffle); que la révision consiste seulement, pour eux, à corriger les fautes d'orthographe (l'aspect syntaxique est ainsi négligé).

Il ressort des observations effectuées relativement au projet que certaines pratiques traditionnelles apparaissent dépassées par rapport à ce qu'est l'acte d'écrire (tel qu'il est défini dans le cadre conceptuel). Les membres de l'équipe ont pu objectiver des aspects importants de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture, mais il reste à valider la grille d'évaluation pour qu'elle puisse éventuellement être utilisée par d'autres enseignants.

RESPONSABLE: Gilles Giroux
FONCTION: Directeur
ADRESSE: Ecole Saint-Philippe
Commission scolaire du Long-Sault

Les enseignantes qui ont participé à l'expérience ont constaté que les élèves étaient en mesure de corriger plus facilement leurs erreurs. Plusieurs élèves sont cependant moins habiles à repérer eux-mêmes ces erreurs. Autrement dit: les élèves connaissent les règles mais ne les appliquent pas encore de façon autonome.

RESPONSABLE: Nicole Latour-Léveillée
FONCTION: Enseignante
ADRESSE: Commission des écoles catholiques de Montréal

Français écrit — **3e année du primaire (élèves allophones)**

"IMAGINÉCRIRE"

Le projet vise à stimuler l'expression écrite chez les élèves allophones, à partir de contes ou d'autres récits de même nature.

L'expérience a été menée dans une classe de 3e année. Deux fois par semaine, pendant approximativement dix minutes, l'enseignante lisait un conte ou une partie de conte aux élèves. Ceux-ci devaient ensuite écrire quelques lignes à propos de l'histoire qu'ils venaient d'entendre. Les consignes qui leur étaient données variaient d'une fois à l'autre: "Écris ce que tu penses de cette histoire", "Qu'est-ce que tu aurais changé dans l'histoire, si tu en avais été l'auteur?", etc. L'élève écrivait librement pendant dix minutes dans un cahier réservé à cette fin. L'enseignante annotait de façon régulière et positive ces cahiers. Rapidement, les élèves se sont mis à écrire plus abondamment et ils ont été amenés à corriger eux-mêmes leur texte. Cette autocorrection, pour ne pas être trop lourde, ne portait que sur un élément à la fois (ponctuation, adjectifs, adverbes, etc.). Pour clôturer le projet et célébrer la semaine du français, les élèves furent invités à écrire leur propre conte.

On a fait passer un prétest et un post-test à vingt des élèves qui ont participé à l'expérience (groupe cible) et à vingt élèves d'une autre école (groupe témoin). Les caractéristiques du groupe témoin étaient, quant à la composition ethnique et au rendement scolaire, semblables à celles du groupe cible. Les deux tests ont été évalués à partir d'une grille comprenant vingt-trois critères. Par rapport aux résultats qu'ils avaient obtenus au prétest, les élèves du groupe expérimental ont, au post-test, amélioré leur rendement pour douze des vingt-trois critères, alors que ceux du groupe témoin ont amélioré leurs performances pour sept des vingt-trois critères.

D'un point de vue qualitatif, on a remarqué que certains des élèves qui ont participé à l'expérience ont su rendre leurs textes intéressants, malgré leur vocabulaire restreint. Cette expérience a inspiré à certains élèves le goût de la lecture et en a amené d'autres à lire des textes comportant de plus grandes difficultés.

RESPONSABLE: Ginette Giroux
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Sainte-Croix

Français écrit

Second cycle de l'enseignement primaire - 1re, 2e et 3e année du secondaire (cheminements particuliers)

OBJECTIVATION SUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

On commet souvent l'erreur de croire qu'en transmettant une connaissance, on développe automatiquement une habileté. Pourtant, ce n'est pas parce que l'élève vient d'apprendre les règles de l'accord du verbe, ou celles de la ponctuation, qu'il va immédiatement être capable de mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre en rédigeant un texte. Comment développer chez lui l'habileté à tenir compte du fonctionnement de la langue écrite? Le projet vise à concevoir des instruments d'objectivation de la langue écrite portant sur les notions terminales des programmes des classes ciblées par le projet: 4e, 5e et 6e année du primaire; 1re, 2e et 3e secondaire (cheminements particuliers); 1re et 2e secondaire.

Quatorze enseignants et enseignantes (deux pour chacune des classes concernées) ainsi que trois conseillers pédagogiques (un pour le primaire, un pour le secondaire et un pour les classes de cheminements particuliers) prennent part à la recherche. Leur première tâche consiste à déterminer, à l'aide d'instruments de mesure diagnostique, les faiblesses les plus importantes des élèves des groupes ciblés. À l'étape suivante, ils travailleront à la conception d'instruments d'objectivation de la langue écrite permettant de pallier ces lacunes. Ensuite, ils procéderont à la validation de ces instruments et aux choix de ceux qui conviennent le mieux aux classes ciblées et aux enseignants et enseignantes.

Notons que les instruments d'objectivation seront expérimentés auprès des élèves chez qui on aura précédemment relevé des faiblesses. En procédant ainsi, on est davantage assuré de la valeur de ces instruments.

RESPONSABLE: Yvon Bellemarre
FONCTION: Conseiller pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire des Mille-Îles

Français écrit

Enseignement primaire et enseignement secondaire

LA CORRECTION DU FRANÇAIS ÉCRIT DANS LES AUTRES MATIÈRES

Dans des contextes diversifiés, si les élèves ont fréquemment l'occasion de rédiger, ils auront de meilleures chances d'améliorer la qualité de leur français écrit. Dans un esprit de concertation, le projet vise à:

- proposer aux équipes-écoles de la Commission scolaire de Val-d'Or des moyens de promouvoir auprès des élèves l'usage d'un français correct dans tous leur travaux;

- suggérer des démarches et des méthodes de correction de l'orthographe d'usage et grammaticale;

- amener les enseignants et les enseignantes des autres matières que le français à faire écrire les élèves le plus souvent possible (rédaction de comptes rendus ou de résumés, examens avec questions à développement, etc.).

Un comité de travail composé de onze personnes (un conseiller pédagogique en français à la commission scolaire, un directeur d'école et deux enseignants du primaire, un directeur d'école et six enseignants du primaire, un directeur d'école et six enseignants du secondaire - dont quatre enseignants de matières autres que le français) a élaboré une première série de propositions. Afin d'en vérifier la pertinence, celles-ci ont été soumises pour consultation aux enseignants et aux enseignantes des écoles d'où provenaient les membres du comité de travail, ainsi qu'aux professionnels de la Commission scolaire. En

réponse aux remarques formulées par diverses personnes, des modifications ont été apportées au projet initial. Enfin, on a présenté le projet à quatre-vingt-un élèves du secondaire et on a recueilli leurs réactions.

Au moment des consultations, les élèves ont montré un vif intérêt pour l'amélioration de leur français écrit. La très grande majorité du personnel enseignant a approuvé la démarche entreprise par la Commission scolaire et seulement une infime minorité d'enseignants et d'enseignantes ont manifesté une certaine réticence et une certaine crainte relativement à la correction du français dans l'enseignement de leur matière.

Le projet final, intitulé "L'amélioration de la qualité du français: l'implication de toutes les matières", comprend trois grands champs d'activité:

1. la promotion de la qualité du français écrit partout et toujours;

2. la conscientisation à l'importance d'un français correct dans toutes les matières;

3. intervention, moyens d'action, correction.

RESPONSABLE: Pierre Labbé
FONCTION: Conseiller pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire de Val-d'Or

Français écrit

OPTION ORTHO-GRAM

5e et 6e année du primaire, 1re et 2e année du secondaire

Le projet vise à produire une série de cahiers pédagogiques portant sur l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la syntaxe. Dans une première étape, on s'est penché sur un problème particulier d'orthographe grammaticale: l'accord du verbe avec le sujet.

On a préparé trois cahiers pédagogiques à l'intention des élèves de 6e année du primaire ("Cahiers ortho-gram"): 1. Première étape. Reconnaître le verbe; 2. Deuxième étape. Consulter un tableau de conjugaison (tableaux de conjugaison en annexe); 3. Troisième étape. Accorder le verbe avec son sujet. On a aussi, pour chacun de ces cahiers, préparé un guide d'accompagnement pour les enseignants. Ces documents seront diffusés en septembre 1990. Il reste à préparer des cahiers pédagogiques pour les classes de 5e année du primaire ainsi que de 1re et de 2e année du secondaire.

Le contenu de ces cahiers pédagogiques a été déterminé à partir des résultats d'une analyse des difficultés des élèves en français écrit, et les exercices qui y sont proposés ont été expérimentés dans de nombreuses classes.

RESPONSABLE: Suzanne Martin
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission des écoles catholiques de Montréal

Français écrit — 1re année du secondaire

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À RÉDIGER CHEZ LES ÉLÈVES DE 1re ANNÉE DU SECONDAIRE

On sait que lorsqu'ils entrent au secondaire, les élèves doivent s'adapter à une nouvelle approche pédagogique. Mais les enseignants et les enseignantes qui les reçoivent ont, eux aussi, à s'adapter à ces nouveaux élèves. Parfois, ils ne savent par où commencer pour développer, chez ceux-ci, l'habileté à rédiger. Il paraît donc pertinent, avant d'entreprendre le programme de 1re secondaire en français, de faire en sorte que l'enseignant soit en mesure de bien repérer et comprendre les forces et les faiblesses des élèves. Le projet vise à rendre juridique les enseignants et les enseignantes capables de préciser la nature et les causes d'ordre pédagogiques des difficultés que rencontrent leurs élèves lorsqu'ils doivent rédiger. Il vise également à proposer aux enseignants et aux enseignantes des stratégies qui contribueront à apporter les correctifs appropriés à ces difficultés.

Le projet a donné lieu à une analyse diagnostique de la situation de l'ensemble des élèves de 1re secondaire de la Commission scolaire quant à leurs habiletés en rédaction. Pour ce faire, on a fait passer deux épreuves aux élèves: une rédaction et une dictée. La dictée a été corrigée par les enseignants, et la rédaction par une firme privée, de façon à assurer la plus grande uniformité possible dans l'évaluation. Les résultats révèlent, qu'à leur entrée au secondaire, bon nombre d'élèves ne maîtrisent pas tout ce qu'on devait leur apprendre au primaire. On constate aussi qu'environ 20 p. 100 des élèves de l'enseignement ordinaire éprouvent, en écriture, des difficultés aussi marquées que les élèves en cheminement particulier. L'observation des

résultats permet de détecter des faiblesses isolées, tout comme des faisceaux de difficultés, rendant ainsi possible de prévoir soit des interventions ponctuelles, soit des interventions plus complexes et à plus long terme.

À partir des résultats obtenus, on a dressé des profils d'élèves et des profils de classe. Théoriquement, ces profils pouvaient permettre à chaque enseignant et enseignante de tenir compte des difficultés particulières des élèves et des groupes d'élèves. Le travail d'analyse de ces difficultés a été amorcé avec une petite équipe d'enseignants volontaires. C'est également avec cette équipe que s'est fait l'essai de stratégies permettant d'aider les élèves à prendre en charge leur apprentissage. Les enseignants ont pu faire part des problèmes qu'ils avaient à analyser les difficultés des élèves et à utiliser cette analyse comme base de leur enseignement. Selon eux, il n'est pas facile de gérer, dans un système collectif, un enseignement qui devrait répondre à des besoins variés.

RESPONSABLE: **Rémi Beaudoin**
FONCTION: **Directeur des Services d'enseignement secondaire**
ADRESSE: **Commission des écoles catholiques de Québec**

Français écrit — 3e année du secondaire

ATELIER DE RÉDACTION

Le projet vise en premier lieu à vérifier les effets des heures d'enseignement supplémentaires sur le rendement des élèves de 3e secondaire qui présentent des faiblesses marquées en français écrit. Il vise aussi à expérimenter, auprès de ces élèves, le logiciel Lilas, outil d'apprentissage complémentaire à la grammaire.

Une quinzaine d'élèves ont été sélectionnés pour participer à des ateliers de rédaction. Ces ateliers, d'une durée de soixante minutes chacun, se déroulaient après les heures de cours (trois ateliers par cycle de neuf jours). Des renseignements fournis par la professeure de français ainsi que les résultats d'une dictée donnée aux élèves ont permis à l'animatrice des ateliers de dresser la liste des principales difficultés rencontrées; une banque d'exercices correspondant à ces difficultés a ensuite été constituée.

Pour les élèves qui ont eu la persévérance de participer à tous les ateliers (quatre élèves sur quinze), les résultats ont été très positifs: le nombre restreint d'élèves a permis de donner un enseignement individualisé; les ateliers se suivant de près, les différentes activités se déroulaient avec d'autant plus de continuité les unes par rapport aux autres; les ateliers portant exclusivement sur le volet rédaction, les élèves ont, plus facilement que dans les cours ordinaires, pu utiliser immédiatement les connaissances acquises dans de courts textes (en classe, trop souvent, les exercices de rédaction sont dispersés

temps et limités en nombre). Quant au logiciel Lilas, il s'est révélé efficace pour certaines notions qui y sont particulièrement bien traitées: homophones, adjectifs de couleur, adjectifs simples, adjectifs numéraux, accords du verbe.

Si un projet semblable devait être reconduit, il faudrait, notamment organiser les ateliers très tôt dans l'année et les inclure dans la liste des activités parascolaires (la faible participation aux ateliers est due en partie au fait que ceux-ci n'ont commencé qu'en décembre et qu'ainsi plusieurs élèves étaient déjà inscrits à d'autres activités); donner les ateliers des jours fixes (les mardi et jeudi, par exemple, plutôt que le "jour 1" et le "jour 4"), afin d'éviter que ceux-ci n'aient lieu un vendredi ou à la veille d'un congé; organiser des ateliers également à l'intention des élèves faibles de 4e et 5e secondaire, afin d'obtenir la participation d'au moins douze élèves durant toute l'année.

RESPONSABLE: Violaine Doyle
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire de Port-Cartier

Français écrit — 1re, 2e, et 3e année du secondaire

PROGRAMME POUR FACILITER LA REDACTION CHEZ LES ELEVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Une équipe de travail a mis au point un scénario de programme de français dont le but est de faciliter la rédaction chez les élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. Ce programme s'inspire d'une série des grands points qui ont été dégagés d'une étude de la documentation portant sur trois secteurs de recherches et d'applications pédagogiques: le tutorat comme formule d'enseignement; l'écriture comme phénomène, avec ses composantes; le traitement de texte comme outil complémentaire de facilitation.

Le programme intègre la participation d'élèves de 3e secondaire et d'élèves de 1re secondaire en cheminement particulier, les premiers jouant auprès des seconds le rôle de tuteur. Il comprend aussi l'utilisation d'un logiciel de traitement de textes. L'objectif du projet consiste à mettre à l'essai et à valider ce programme.

Les interventions effectuées auprès des tuteurs constituent l'un des points marquants de l'expérimentation. Alors que ceux-ci avaient, à l'origine du projet, une fonction davantage instrumentale, on a réalisé que cette expérience pouvait contribuer à leur propre amélioration en français. L'expérimentation a aussi permis d'améliorer le logiciel CAMPO qui est un outil indispensable dans le projet. Il a par ailleurs semblé que l'utilisation de textes produits par les sujets de l'expérimentation semblait un moyen concret de travailler avec du matériel approprié et de permettre l'assimilation des notions de base en

matière de rédaction. Enfin, des discussions ont porté sur l'intégration de la philosophie et des objectifs des programmes de français aux activités menées dans le projet.

L'expérimentation a contribué d'une manière significative à faire avancer le travail de validation du scénario et elle en a confirmé l'intérêt.

RESPONSABLE: Benoît Falardeau
FONCTION: Conseiller pédagogique
ADRESSE; Commission scolaire Des Îlets

Français écrit — 1re année du secondaire

ÉCRIRE SOUVENT, C'EST POSSIBLE

Par les moyens qui existent pour faire écrire les élèves de façon régulière et pour permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de procéder à une correction rapide mais efficace des textes, on a retenu la "fiche d'écriture". Celle-ci représente aussi un bon moyen de faire participer l'élève à son processus d'apprentissage du français écrit.

La fiche d'écriture est une grille d'évaluation mise à la disposition de l'élève. L'élève peut y repérer les éléments de correction retenus par l'enseignant ou l'enseignante, tant ceux liés à la situation de communication que ceux liés au fonctionnement de la langue écrite. De plus, la fiche étant conçue pour l'évaluation de dix textes, l'élève peut y suivre son cheminement personnel.

Une enseignante a, à deux reprises, expérimenté la fiche d'écriture dans des groupes de 1re année du secondaire. Les explications sur l'utilisation de la fiche ont amené les élèves à mieux comprendre les objectifs du programme de français.

RESPONSABLE: Francine Valois
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Baldwin-Cartier

Français écrit — 1re année du secondaire

SUIVI EN ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION

Le projet vise à développer et à expérimenter un instrument permettant d'évaluer, tout le long du cours secondaire, les habiletés en orthographe et en ponctuation de chacun des élèves. Cet instrument pourrait aussi servir de modèle pour d'autres objectifs du programme de français et même pour d'autres matières.

On a préparé un test de 120 questions portant précisément sur les objectifs terminaux du programme de français du primaire, et on l'a expérimenté dans cinq classes de 5e et de 6e année de deux commissions scolaires. Par la suite, on a modifié ou remplacé certains éléments du test et apporté des précisions quant à la façon de le faire passer et de le corriger. Enfin, le test révisé a été soumis aux élèves de six groupes réguliers, trois groupes de douance et deux groupes de doubleurs de 1re année du secondaire.

L'analyse des résultats du test fournira au personnel enseignant un bilan des acquis des élèves en français écrit, et pourra ainsi contribuer à accroître l'efficacité de leur travail. L'analyse des résultats permettra aussi de fixer des objectifs d'apprentissage supplémentaires pour chacune des classes du secondaire.

RESPONSABLE: J.-P. Pérusse
FONCTION: Chef de groupe en français
ADRESSE: Commission des écoles catholiques de Montréal

Lecture **Enseignement primaire**

LA LECTURE AU SERVICE DE LA MATHÉMATIQUE

On sait que la résolution de problèmes est une habileté fondamentale du programme de mathématique. Au cours d'une évaluation portant sur les apprentissages en mathématique des élèves de la Commission scolaire, il est apparu que la principale difficulté rencontrée par ceux-ci était liée à la compréhension du problème ou de la consigne, c'est-à-dire à la lecture du problème. C'est à partir de ce constat qu'une équipe de recherche s'est intéressée aux opérations cognitives inhérentes à l'acte de lire. Le projet vise à approfondir ces connaissances, à les intégrer à d'autres matières que le français (particulièrement à la mathématique et à la résolution de problèmes), à inventorier et à utiliser certaines interventions pédagogiques permettant d'améliorer, chez les élèves, le traitement de l'information.

Sept enseignants, deux conseillers pédagogiques, trois animatrices et cinq directions d'école ont participé au projet (les enseignants provenaient de toutes les années du primaire et de six écoles différentes). Les membres de l'équipe ont élaboré et expérimenté certaines activités liées au langage mathématique, aux stratégies de compréhension d'un problème et au traitement de l'information. Ils ont également été amenés à comparer les objectifs des programmes de français et de mathématique en ce qui concerne les habiletés que l'on veut développer chez les élèves.

Parmi les observations des membres de l'équipe de travail, notons celles se rapportant à la comparaison des objectifs de français et de mathématique. En français, l'enseignement de la lecture, et surtout l'évaluation, amènent les enfants à devenir de bons "lecteurs

scolaires". On pose une question (de repérage, d'inférence, de jugement ou de sélection) et l'élève trouve une réponse en faisant une lecture sélective. Il est donc très rare que l'enfant doive faire appel à plus d'une opération cognitive à la fois. En mathématique, par contre, l'élève doit fréquemment utiliser différentes techniques de lecture de façon simultanée pour assimiler toutes les données et ainsi bien comprendre le problème. Voilà la différence entre la lecture en français et la lecture en résolution de problèmes, entre un "lecteur scolaire" et un "bon lecteur".

En conclusion: alors que le projet supposait, au départ, l'intégration des techniques d'apprentissage de lecture (français) à l'enseignement de la résolution de problèmes (mathématique), il est apparu, en cours de route, que c'est plutôt la didactique de l'enseignement de la lecture en français qui devrait être revue à la lumière des difficultés de lecture rencontrées par les élèves en mathématique.

RESONSABLE: Richard Migneault
FONCTION: Directeur
ADRESSE: Ecole Prévost
Commission scolaire de Saint-Jérôme

Lecture — 2e année du primaire

LE LIVRE, INSTRUMENT D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Le jeune lecteur d'aujourd'hui est régulièrement informé par des images et des émissions de télévision largement colorées. Pourquoi faudrait-il que sa capacité de lecture soit développée et évaluée à partir de textes photocopiés en noir et blanc? Des tâches de lecture liées à des livres illustrés en couleurs ne seraient-elles pas mieux adaptées? Le projet décrit ici a pour objectif l'élaboration et l'expérimentation de telles tâches auprès des élèves de 2e année, en exploitant des collections de livres destinés aux enfants de cet âge.

Il s'agissait de proposer aux élèves des tâches signifiantes de lecture, de les inviter à se donner une intention particulière précise de lecture tout en tenant compte de l'intention de l'auteur du texte illustré. Deux enseignants ont participé à l'expérimentation. Le principal outil utilisé en classe a été l'album de lecture. Celui-ci comprenait des livrets dans lesquels étaient consignées, sur fiches, des tâches de lecture se rapportant à des livres d'une même collection. Ces tâches consistaient, par exemple, à décrire le personnage principal d'un livre, les actions, les autres personnages, etc. Les livrets de l'album étaient distribués aux élèves selon les capacités de lecture et le rythme d'apprentissage de chacun.

On a fait passer un prétest et un post-test de lecture aux élèves des deux groupes expérimentaux, ainsi qu'aux élèves de deux groupes témoins. En ce qui concerne les résultats du post-test, on a pu remarquer que les élèves faibles des deux groupes expérimentaux s'écartaient nettement moins de la moyenne générale que les élèves faibles des deux groupes témoins. Les élèves qui ont participé au projet

ont, dans l'ensemble, apprécié les tâches de lecture qui leur ont été proposées, et leurs enseignants ont manifesté le désir de poursuivre l'expérience une autre année.

RESPONSABLE: Claire-Aline Levêque
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire
Chutes-de-la-Chaudière

Lecture **4e année du primaire**

STRATÉGIES DE LECTURE LIÉES À LA STRUCTURE DES TEXTES EN 4e ANNÉE DU PRIMAIRE

Des recherches récentes semblent indiquer qu'en lecture, les problèmes de compréhension des élèves viennent du fait que ceux-ci effectuent difficilement des liens entre les phrases d'un texte. De plus, on sait maintenant que les bons lecteurs se réfèrent à la structure du texte pour en organiser la compréhension et le rappel. Or, pour les élèves du primaire, il n'y a pas de tradition pédagogique et il n'existe à peu près pas de matériel didactique favorisant la mise en place de stratégies relatives à la compréhension des liens entre les phrases ou de la macrostructure des textes. Le projet vise donc à développer des tâches de lecture dans lesquelles on pourra utiliser ces stratégies.

Une première séquence d'apprentissage centrée sur le texte narratif a été élaborée et mise à l'essai dans une classe d'élèves de 4e année (groupe cible). Cette séquence devait permettre à l'élève de mieux comprendre un texte narratif en se référant à la macrostructure de base commune à tous les textes narratifs (élément déclencheur, actions/réactions, solutions, dénouement) ainsi qu'aux liens entre les phrases, supportés par les anaphores (marqueurs de relation, référents de temps et de lieu, pronoms). Une deuxième séquence, centrée sur le texte informatif, fut également mise à l'essai. (Notons que les textes informatifs comportent différents modèles de macrostructure, variables d'un texte à l'autre, contrairement au texte narratif ou un modèle de base est récurrent).

Après cinq mois d'expérimentation, deux instruments ont été utilisés pour mesurer la compétence des élèves en lecture: une épreuve comportant un texte poétique (narratif) à partir duquel on proposait aux élèves une tâche de découpage du récit en séquences, et une autre comportant un texte informatif à partir duquel on proposait une tâche de regroupement. On a fait passer ces épreuves aux élèves du groupe cible et aux élèves d'un groupe témoin. Les élèves du groupe cible ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves du groupe témoin en ce qui concerne la compétence à lire un texte narratif. Par contre, les élèves du groupe témoin ont mieux réussi que les élèves du groupe cible à l'épreuve de lecture d'un texte informatif. Signalons toutefois que l'enseignante responsable de la recherche avait consacré deux fois plus de temps en classe à l'exploitation des stratégies dans les textes narratifs. Rappelons aussi que la macrostructure des textes informatifs est plus difficile à exploiter, étant donné qu'elle peut varier d'un texte à l'autre (on dénombre trois schémas de base: description, contraste et cause-effet).

Par ailleurs, au moment de la mise à l'essai du matériel, on a constaté l'importance des acquis lexicaux des élèves quant au développement de leur compétence en lecture. On a aussi pu observer un lien entre l'habileté à comprendre et l'habileté à rédiger un texte.

RESPONSABLE: Nicole Raymond
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire de Huntingdon

Lecture

Second cycle de l'enseignement primaire

DÉVELOPPER DES HABILETÉS EN LECTURE AU 2e CYCLE DU PRIMAIRE

L'analyse des résultats d'une épreuve-synthèse de lecture que le Service de l'enseignement de la Commission scolaire fait passer chaque année aux élèves du primaire a permis de constater, pour l'ensemble des élèves, une faiblesse marquée en ce qui concerne les habiletés à regrouper et à inférer des informations dans un texte. Le projet vise à outiller les enseignants et les enseignantes de façon qu'ils puissent amener les élèves à développer ces deux habiletés en lecture.

Deux conseillères pédagogiques (dont l'une relève de la commission scolaire voisine) ont élaboré un document de travail à l'intention des enseignants du second cycle du primaire (Enseignement de la lecture). L'acte de lire y est défini comme une "habileté à reconstruire le sens d'un texte, à chercher du sens en fonction d'une intention reliée aux divers usages de la lecture". Cette habileté implique, de la part du lecteur, l'utilisation de stratégies. "Toutes les stratégies de lecture n'ont pas la même efficacité dans toutes les situations de lecture. Certaines seront plus adéquates que d'autres selon les difficultés présentes dans le texte". Le document propose aux enseignants des moyens de favoriser chez les élèves l'utilisation de méthodes adéquates de lecture. Ces méthodes sont relatives

A) à la compréhension globale de textes (repérer l'information, inférer l'information, réagir au texte lu);

B) à la compréhension de phrases (reconnaître le rôle des signes de ponctuation, utiliser les marques du féminin et du pluriel, le temps et la personne des verbes, rappeler le rôle de certains types d'enchaînement);

Quatre enseignants et enseignantes (5e et 6e année) ont expérimenté dans leur classe les moyens d'enseignement proposés dans le document (ils avaient préalablement suivi une session de perfectionnement). La comparaison des résultats du test qu'on a fait passer aux élèves avant l'expérience, et de ceux du test qu'on leur a fait passer à la fin indique une amélioration. Les élèves ont manifesté un intérêt soutenu et ont appris à utiliser des méthodes leur permettant de mieux comprendre leurs lectures. Les enseignants et les enseignantes qui ont participé à l'expérience se sont montrés enthousiastes au regard des moyens proposés et des résultats obtenus.

RESPONSABLE: Suzette LÉVESQUE
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Des Basques

Lecture **Enseignement primaire**

UN GUIDE PÉDAGOGIQUE POUR NOTRE BIBLIOTHÈQUE

Le projet vise à faire en sorte que la bibliothèque de l'école joue pleinement son rôle de promotion de la lecture et d'intégration des apprentissages.

On a préparé, à l'intention des enseignants du primaire, un guide pédagogique en vue de l'animation de la bibliothèque: Quand la bibliothèque s'anime (sous-titres: "Lire pour son plaisir", "Lire pour s'informer"). Ce guide comprend cinq modules: un module pour chacune des quatre premières classes du primaire et un autre pour les 5e et 6e années. Dans la première partie de chaque module, on présente une série de "scénarios" d'animation permettant l'intégration des objectifs des différents programmes (arts, sciences, etc.). Dans la seconde partie, on propose des activités par initier les élèves à la recherche (suggestions de thèmes, de démarches, etc.).

Le guide sera utilisé à titre expérimental dans les écoles de la commission scolaire au cours de l'année 1990-1991.

RESPONSABLES: **Joachim Robinson et Chantal Dubé**
FONCTION: **Directeur et directrice d'écoles**
ADRESSE: **Commission scolaire La Neigette**

Lecture

1re, 2e et 4e année du primaire

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Le projet vise à élaborer et à expérimenter des méthodes de rééducation en lecture, qui tiennent compte des processus d'apprentissage des élèves (processus séquentiel ou simultané).

Au moyen du test K-ABC, on a tracé le profil cognitif des élèves éprouvant des difficultés en lecture. On a aussi tracé le profil pédagogique de ces élèves au moyen d'une grille d'observation des comportements liés à la manière de lire et d'une grille d'observation des comportements et attitudes sur le plan scolaire. On a ensuite fait l'inventaire des méthodes d'enseignement de la lecture en retenant celles qui semblaient le mieux convenir aux élèves. Les méthodes retenues feront l'objet d'expériences au cours de la deuxième étape du projet.

Les membres de l'équipe ont rédigé un document dans lequel ils expliquent les fondements théoriques de leur démarche (théorie des processus cognitifs) et leur application à l'enseignement de la lecture. On trouve également, dans ce document, le résultat des tests soumis aux élèves (profils cognitif et pédagogique) et la description des méthodes d'enseignement qui seront expérimentées.

RESPONSABLE: Claude Roberge
FONCTION: Coordonnateur des programmes d'enseignement
ADRESSE: Commission scolaire Beauport

Lecture **5e et 6e année du primaire**

UNE ACTIVITÉ DIRIGÉE DE LECTURE-RÉFLEXION

Le projet vise à expérimenter des activités de lecture-réflexion, inspirées d'une méthode utilisée dans les écoles américaines (Directed Reading Activity).

Selon cette méthode, les activités de lecture en classe se déroulent de la façon suivante (traduction d'un extrait de l'article de Denise Nessel, "Do your students think when they read", Learning, avril 1989).

1. La personne qui enseigne présente aux élèves une partie d'une histoire: le titre, la première page ou les premiers paragraphes. Elle évite volontairement de dire aux élèves le sujet de l'histoire. Elle leur demande plutôt de formuler des hypothèses sur le contenu du texte en s'inspirant du titre. L'enseignant ou l'enseignante encourage les élèves à fournir des réponses diversifiées et accepte toutes les hypothèses avec le même enthousiasme, que celles-ci soient ou non conformes à l'histoire.

2. Chaque élève émet une hypothèse. Par la suite, les élèves lisent le premier paragraphe ou la première partie de l'histoire. Après, ils décident s'ils veulent maintenir ou rejeter l'hypothèse qu'ils avaient précédemment formulée.

3. Les élèves doivent prévoir la suite de l'histoire en expliquant pourquoi ils pensent ainsi.

4. Les élèves lisent la seconde partie de l'histoire et vérifient si leurs prédictions se sont avérées correctes. L'enseignant leur demande: "Est-ce que quelqu'un a trouvé une preuve que son hypothèse était la bonne?", "Avez-vous changé votre hypothèse?", "Qu'avez-vous lu qui vous a aidé à prendre une décision?". Les élèves formulent ensuite de nouvelles hypothèses concernant la suite de l'histoire.

5. À cette étape, les élèves lisent avec enthousiasme le dénouement de l'histoire.

6. Enfin, l'enseignant ou l'enseignante discute avec les élèves des éléments importants de l'histoire qu'ils ont lue.

Deux enseignants de 5e année ont expérimenté cette méthode dix fois au cours de l'année, avec des textes à caractère expressif ou poétique. Les enseignants mentionnent, entre autres, qu'ils sont devenus plus critiques face aux choix des textes à présenter aux enfants; qu'ils apprécient le fait d'être mieux outillés pour l'enseignement de la lecture; que les élèves se sont bien adaptés à cette méthode et qu'ils ont fait des progrès au cours de l'année. On a fait passer un prétest et un post-test aux élèves qui ont participé à l'expérience ainsi qu'aux élèves d'un autre groupe. Toutefois, à cause des conditions dans lesquelles ces tests ont été donnés, on ne peut se baser sur les résultats obtenus pour apprécier, du moins sur le plan quantitatif, l'efficacité de la méthode de lecture expérimentée au cours de l'année.

RESPONSABLE: **Suzanne Guillemette**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire des Cantons**

Lecture **3e et 4e année du primaire**

APPRIVOISER LA LECTURE

Le projet vise à développer des attitudes positives à l'égard de la lecture chez les élèves en difficultés graves d'apprentissage en utilisant des outils pédagogiques basés sur les goûts et les intérêts de ces élèves et adaptés à leurs capacités de lecture.

On a fait l'inventaire des intérêts d'un groupe de quatorze élèves de 3e et 4e année (groupe expérimental) et on a ensuite sélectionné des lectures correspondant à ces intérêts. Les textes sélectionnés ont été utilisés dans une série d'activités d'apprentissage en français effectuées avec les élèves de ce groupe.

Parmi ces activités, notons:

- la lecture quotidienne, par l'enseignante, d'une histoire choisie parmi les titres des collections "Détective Club", "Détectives amateurs" ou "Choisis ton aventure". À partir des indices révélés et des gravures du livre, les élèves devaient tenter de trouver la solution aux différentes énigmes. Ils étaient, par la suite, invités à lire la réponse dans le livre;

- le travail sur une vingtaine de textes de la revue Hibou: l'enseignante vérifiait le degré de compréhension des élèves par quelques questions orales de repérage ou d'inférence; elle procédait ensuite, avec tous les élèves, à la recherche des idées contenues dans le texte. Elle leur expliquait alors la structure de la phrase et d'autres éléments du texte;

- deux fois par semaine, des élèves devaient renseigner leurs amis sur ce que leur lecture leur avait appris. Deux collections ont été retenues pour cette activité: "Parlons de..." et "Le grand livre des questions et réponses de Charlie Brown".

Les attitudes en lecture des élèves du groupe expérimental, ainsi que celles des élèves d'un groupe témoin, ont été mesurées avant et après l'expérience. On a, pour cela, utilisé deux instruments: l'un est un questionnaire remis aux élèves ("Instrument diagnostique pour évaluer les attitudes en lecture"), et l'autre, un questionnaire remis aux enseignants et aux enseignantes ("Échelle d'attitudes en lecture"). L'analyse des résultats indique que les élèves du groupe expérimental ont développé, au cours de l'année, davantage d'attitudes positives envers la lecture que les élèves du groupe témoin

RESPONSABLE: Hélène Laliberté
FONCTION: Conseillère pédagogique
ADRESSE; Commission des écoles catholiques de Québec

Lecture **3e à 5e année du primaire**

L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE DES TEXTES NARRATIFS

Les instruments dont on dispose pour évaluer l'habileté des élèves en lecture sont le plus souvent conçus en fonction de textes informatifs ou de textes incitatifs, et ils ne conviennent pas à des textes narratifs. En effet, la lecture d'un texte narratif est fort différente de celle d'un texte informatif, tant en ce qui concerne les stratégies nécessaires à la compréhension du texte, que dans la manière dont est, par la suite, utilisée cette compréhension du texte. Le projet vise à concevoir un instrument d'évaluation en lecture qui tienne compte de la spécificité du texte narratif.

Les membres de l'équipe ont d'abord organisé des activités d'apprentissage relatives à la lecture de textes narratifs: le questionnement réciproque sur le texte; les réactions orales au texte et les réactions écrites. La première activité avait trait à la compréhension du texte et les deux autres à son appréciation. Les questions auxquelles avaient à répondre les élèves lorsqu'on leur demandait d'apprécier un texte étaient, par exemple: "Aimes-tu les personnages?", "Qu'est-ce que tu ressens quant tu lis un texte comme celui-là", "Aimes-tu la façon dont c'est écrit?", etc. Le succès des trois activités est lié à l'intérêt que les élèves portent aux textes qui leur sont proposés, donc au choix des textes: des textes trop longs ou trop courts, ou des textes présentés trop tôt, compte tenu du stade de développement de l'élève, peuvent nuire aux activités d'apprentissage.

Le questionnement réciproque s'est révélé une activité intéressante pour initier, en début d'année, les élèves à l'analyse et à la discussion d'un texte. L'activité au cours de laquelle on demandait aux élèves de commenter oralement le texte exigeait beaucoup de délicatesse de la part de l'enseignant - l'élève ne devait pas se sentir jugé. Enfin, demander aux élèves d'exprimer leurs réactions par écrit semble une avenue prometteuse pour l'évaluation: en effet, les membres de l'équipe ont perçu, dans les appréciations écrites, plusieurs indicateurs de compréhension du texte narratif. Il leur reste à préciser ces indicateurs pour construire un instrument d'évaluation adéquat.

RESPONSABLE: Jacques Lemay
FONCTION: Directeur
ADRESSE: Ecole Saint-André
Commission scolaire du Long-Sault

Lecture **1re et 2e année du primaire**

ÉLARGISSEMENT DU VOCABULAIRE EN VUE DE L'AMÉLIORATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Le projet vise à expérimenter des méthodes pour enrichir le vocabulaire d'élèves provenant de milieux défavorisés.

On a d'abord relevé les principales difficultés que pouvaient rencontrer les élèves sur le plan du vocabulaire (connaître un mot sans en connaître le concept, ou n'en connaître qu'une seule acception; connaître les mots d'une expression sans pouvoir décoder le sens de l'expression, etc.). Ensuite, une expérience a été menée dans une classe de première année et dans une classe de deuxième année, au moyen d'albums de littérature pour la jeunesse (éditions La courte échelle, Héritage jeunesse, etc.). Chaque semaine, après en avoir fait une présentation générale (titre, page couverture, thème), l'enseignante lisait un livre mot à mot. Après la lecture, elle vérifiait la compréhension de six à sept mots ou expressions auprès des élèves, en les incitant à situer ces mots dans leur contexte pour y donner un sens. Les mots ou expressions relevés étaient ensuite affichés dans la classe et, trois à quatre fois durant la semaine, ce vocabulaire était utilisé par les élèves lors de la rédaction de courts textes.

Un prétest et deux post-tests ont été soumis aux élèves des groupes cibles ainsi qu'aux élèves de deux groupes témoins (également un groupe de première année et un groupe de deuxième année). Au prétest, les résultats obtenus dans les groupes cibles étaient plus faibles que ceux obtenus dans les groupes témoins (écarts de 5 p. cent en 1re année et de 8 p. cent en 2e année). Au test de lecture de la commission scolaire (premier post-test), les élèves du groupe cible de 1re année ont mieux réussi que ceux du groupe témoin correspondant

(écart de 10 p. cent), et ceux du groupe cible de 2e année ont moins bien réussi que ceux du groupe témoin correspondant (écart de 5 p. cent). À l'épreuve portant précisément sur le vocabulaire (deuxième post-test), les élèves des deux groupes cibles ont mieux réussi que ceux de leur groupe témoin correspondant (écart de plus de 5 p. cent dans les deux cas).

Les résultats aux post-tests ne nous permettent pas d'affirmer que l'amélioration de la performance relative des élèves du groupe cible de première année (dans les deux tests), et l'amélioration de la performance relative du groupe cible de 2e année (dans l'un des deux tests) est attribuable à l'expérience menée auprès d'eux. Toutefois, sur le plan qualitatif, on a pu observer, chez les élèves des groupes cibles, une écoute très attentive lors des périodes de lecture et une fierté d'apprendre de nouveaux mots. Par ailleurs, les enseignantes se sont dites étonnées du bagage lexical implicite de leurs élèves. Des parents ont également remarqué que leur enfant lisait plus fréquemment à la maison.

RESPONSABLE: Jacqueline Pelletier
FONCTION: Conseillère pédagogique en français et en mesure et évaluation
ADRESSE: Commission scolaire de Jacques-Cartier

Lecture 1re année du secondaire

LECTURE ADAPTÉE

Les élèves de 13 à 16 ans qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne disposent pas de manuels de lecture adaptés à leurs besoins. Ou bien ils ont de la difficulté à comprendre les textes qui correspondent à leurs intérêts, ou bien ils n'éprouvent aucun intérêt pour les textes qu'ils auraient moins de difficulté à comprendre. Le projet vise à créer une banque de textes qui répondent aux besoins de ces élèves, tant sur le plan de leurs intérêts que sur celui de leurs habiletés à lire.

On a fait remplir deux questionnaires aux élèves participant au projet: le premier, pour faire l'inventaire des sujets qui les intéressaient le plus; le second, pour connaître leurs attitudes en lecture. On a ensuite constitué, en s'inspirant des manuels de lecture du secondaire, une banque de vingt-trois textes adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage et dont les thèmes peuvent les rejoindre. Enfin, à l'aide d'une grille d'observation, on a évalué, en classe, l'intérêt des élèves pour ces textes.

Parmi les sujets traités notons: la sécurité en hiver, l'agent de voyage, la sécurité en atelier, la chasse, le camping.

RESPONSABLE: Marcel Belletête
FONCTION: Conseiller pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre

Lecture — **1re et 2e année du secondaire**

MODÈLE INTÉRIORISÉ D'UNE DÉFINITION

Le projet vise à transmettre à l'élève des techniques pour l'amener à comprendre et à expliquer clairement le contenu de ses lectures. Au cours de cette première étape, on a orienté la recherche sur le développement du vocabulaire de l'élève.

La principale activité pédagogique expérimentée avec les élèves au cours de l'année est un exercice en trois volets portant sur la lecture d'un texte. L'élève devait d'abord donner la définiton d'un certain nombre de mots ou d'expressions retenus par l'enseignant; l'objectif de cette première partie était d'explorer les connaissances acquises par l'élève en vocabulaire. Au cours de la deuxième partie, l'élève devait expliquer, en tenant compte du texte qu'il venait de lire, ce que signifiaient d'autres mots ou expressions retenus par l'enseignant. Enfin, dans la troisième partie du volet, on présentait à l'élève une liste de mots ou d'expressions qu'il devait associer à l'une ou l'autre des définitions proposées par l'enseignant.

Le vocabulaire appris au cours de ces exercices était utilisé par les élèves dans la rédaction de textes.

RESPONSABLE: **Alain Beauregard**
FONCTION: **Conseiller pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire des Cantons**

Lecture — **1re et 5e année du secondaire**

MIEUX LIRE, C'EST DÉJÀ MIEUX ÉCRIRE

Tous les jours, le personnel enseignant fait face à des élèves qui perçoivent mal les mots, ne les assimilent pas, ne savent pas les utiliser. Pourquoi ces élèves éprouvent-ils des difficultés de lecture? Où se situent les failles? Pour être en mesure d'intervenir de façon efficace, l'enseignant doit posséder les outils nécessaires afin de déterminer clairement les difficultés des élèves. Le projet vise à:

- répertorier ces outils de diagnostic - ou, au cas où ils seraient inexistants, à préparer des outils originaux;

- dresser, à l'aide de ceux-ci, un portrait de la situation des élèves en difficulté;

- choisir et à appliquer des modes d'intervention appropriés au regard de la situation observée chez les élèves.

Douze tests ont été soumis aux élèves de 1re année du secondaire. Ces tests portaient sur le décodage (motricité et perception), la compréhension (langage, pensée), l'émotion et le comportement. Il ressort de l'analyse des résultats que:

- dix p. cent des élèves éprouvent un ou plusieurs problèmes relatifs au décodage;

- trente p. cent des élèves ne peuvent suivre et bien interpréter des consignes simples (raconter des évènements en ordre ou retenir le nom des choses, les jours, les mois);

- trente p. cent des élèves ne saisissent pas les jeux de mots et n'arrivent pas à répéter le contenu de leur lecture dans leurs propres termes.

Les tests que les élèves de 5e secondaire ont passé portaient exclusivement sur la vitesse de lecture, la compréhension et la richesse du vocabulaire. Les résultats indiquent que la vitesse moyenne de lecture des élèves de 5e secondaire ne dépasse pas 160 mots à la minute (la norme serait de 185 mots). En conséquence, la précision dans les réponses est, en moyenne de 35 p. cent, la précision du vocabulaire, en moyenne de 53 p. cent et la compréhension, en moyenne de 45 p. cent.

Les membres de l'équipe ont décidé d'informer le milieu scolaire de ces résultats en réalisant un vidéo à contenu expressif et didactique sur les difficultés en lecture et en écriture.

RESPONSABLE: **Agathe Quévillon-Lafrenière**
FONCTION: **Chef de matière de français**
ADRESSE: **Commission scolaire de la Haute-Gatineau**

Lecture

Enseignement secondaire (cheminements particuliers)

"PLEIN LA VUE": SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

En lecture, le matériel didactique adapté aux élèves du secondaire en cheminements particuliers fait défaut. Le projet vise à combler ce manque par la rédaction de textes qui reflètent les valeurs socioculturelles de ces élèves et par l'élaboration de tâches de lecture qui tiennent compte de leurs différents niveaux d'habileté.

À partir des résultats d'un sondage effectué auprès des élèves et des enseignants en cheminements particuliers, on a sélectionné vingt-et-un sujets. Ces sujets ont été répartis en trois modules, selon l'âge des élèves:

- Module I (13-14 ans)
  La bicyclette. Les animaux. La planche à roulettes. Les chaussures de sport. Les soins du visage. Le premier compte en banque. Bien manger à l'école.

- Module II (14-15 ans)
  La moto. L'insolite. Le ski de fond. Les jeans. Soigner ses cheveux. Conduire une automobile. "Fastfood" et boissons gazeuses.

- Module III (15-16 ans)
  Les emplois d'été. La planche à voile. Le ski alpin. S'habiller sans y laisser sa chemise. Crèmes solaires, lunettes de soleil. Les courses automobiles. Minceur et diète.

On a produit pour chacun des sujets, de neuf à cent textes informatifs, expressifs, incitatifs ou ludiques. À chacun des textes se greffent une feuille de consignes et des tâches de lecture. Ces tâches sont fixées à partir des objectifs (habiletés à lire) des programmes du primaire et du secondaire. L'ensemble des tâches ou des questions liées à un texte supposent des opérations de repérage, de sélection, de regroupement, d'inférence et de jugement. Dans un guide, on présente à l'élève une mise en situation commune à l'ensemble des textes portant sur un même sujet et on lui propose des tâches supplémentaires. Pour exécuter ces tâches, l'élève doit entrer en communication avec ses collègues. (On a aussi produit, pour certains sujets, des brochures et des jeux-questionnaires.) Quant à la personne qui enseigne, elle dispose d'un cahier pédagogique comprenant des explications relatives au projet ainsi que d'un guide de correction.

RESPONSABLE: François Corriveau
FONCTION: Coordonnateur du Service de l'adaptation scolaire
ADRESSE: Commission scolaire du Goéland

Français parlé **6e année du primaire**

PAROLES EN TÊTE

Selon le programme du primaire, l'objectif particulier de l'apprentissage de la langue orale est "l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement". Toutefois, il existe de nombreuses lacunes en ce qui concerne les outils mis à la disposition des enseignants et des enseignantes pour les aider à poursuivre cet objectif. Dans une perspective d'enseignement individualisé et d'évaluation formative, le projet décrit ici consiste à fournir des moyens de suivre la progression de l'habileté à communiquer oralement de chacun des élèves et d'évaluer ceux-ci de façon plus juste, au regard du programme de français et au regard de leurs capacités individuelles. Le projet consiste également à permettre à l'élève de rehausser la qualité de sa communication orale, de faciliter la préparation de ses activités d'expression orale, de connaître et d'utiliser diverses méthodes afin d'augmenter sa compétence.

Sous la supervision d'un conseiller pédagogique, deux enseignants de sixième année ont rédigé un document s'adressant à leurs collègues. Après consultation de différentes sources traitant de la communication orale, ils ont d'abord construit deux situations d'apprentissage et d'évaluation liées au matériel de base utilisé en classe. Pour chacune des situations, ils ont prévu des difficultés que pourraient rencontrer les élèves et proposé des moyens d'intervention. De plus, ils ont prévu, pour les élèves, une grille de préparation et, pour les enseignants, une grille de correction réaliste et d'utilisation facile.

Par la suite, les enseignants de sixième année furent invités à expérimenter les activités proposées et, à l'occasion d'une journée pédagogique, à faire part de leurs commentaires. À partir de ceux-ci, des modifications ont été apportées et d'autres situations d'évaluation ont été construites (pour un total de vingt-quatre situations). La banque d'instruments pédagogiques Paroles en tête pourra être mise à la disposition des enseignants de sixième année dès la prochaine année scolaire et elle pourrait se révéler utile aux enseignants d'autres commissions scolaires et d'autres classes.

Le projet a également suscité des réflexions d'ordre général concernant l'enseignement du français parlé. Notons entre autres que, compte tenu du vécu de chaque enfant, du milieu social et culturel dans lequel il vit et de la conception qu'a chaque enseignant d'un français acceptable, l'évaluation du langage parlé ne pourra jamais tout à fait échapper à une certaine subjectivité.

RESPONSABLE: Jacques Lussier
FONCTION: Conseiller pédagogique
ADRESSE: Commission scolaire d'Iberville

Français parlé

3e année de l'enseignement primaire

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCOUTER

En classe, les élèves passent plus de la moitié de leur temps à écouter. Cette habileté occupe donc une place importante dans leurs apprentissages. Savoir écouter est toutefois une habileté à laquelle on accorde peu d'importance: une dizaine d'heures au plus dans une année scolaire et celles-ci sont concentrées à l'intérieur d'une étape (pas obligatoirement la première). Cette situation est sans doute attribuable au fait que l'on méconnaît cette habileté. Le projet décrit ci-après vise à explorer l'habileté à écouter des élèves afin d'accorder à cette dernière toute l'importance qu'elle doit avoir.

Une équipe composée de deux conseillers pédagogiques et deux enseignantes a réalisé les travaux suivants:

- revue de littérature;
- définition de l'écoute:
  - selon le programme d'études;
  - selon la documentation pertinente;
- rédaction des principes méthodologiques du développement de l'habileté savoir écouter:
  - selon la planification annéee;
  - selon le processus d'apprentissage décrit dans le programme d'études;
  - selon les habiletés permettant de comprendre un discours oral et d'en faire la synthèse;

o construction d'instruments:
  - mesure diagnostique;
  - activités pédagogiques;

o développement de stratégies d'approche:
  - en tenant compte de l'environnement en classe;
  - en tenant compte de la dimension affective de l'élève.

À la suite de cette recherche, les membres de l'équipe ont conclu que pour en arriver à développer chez les élèves la capacité à écouter, les enseignants doivent

- tenir compte en priorité de l'aspect affectif que comporte l'écoute;

- utiliser toutes les activités en classe où l'élève doit faire appel à sa capacité d'écoute;

- insérer des activités pédagogiques connexes visant à faire acquérir à l'élève un comportement volontaire dans un contexte d'écoute globale;

- élaborer des scénarios d'apprentissage intégrant la démarche d'enseignement à celle de l'évaluation formative.

On prévoit expérimenter les activités pédagogiques avec les groupes d'élèves des deux enseignantes de l'équipe. Il s'agira alors d'observer le déroulement des activités, d'évaluer la démarche au moyen d'instruments de mesure, et d'apporter les correctifs nécessaires.

RESPONSABLES: **Normand Pelletier**
FONCTION: **Conseiller pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire Saint-Jérôme**

Français parlé **Enseignement primaire**

LES ATTITUDES RÉELLES DE COMMUNICATION ORALE

L'élève qui arrive à l'école a déjà acquis dans le domaine de la communication orale une compétence tant sur le plan des structures de la langue, que sur celui du vocabulaire lié à ses besoins. Ces apprentissages ont été au coeur de son individuation, de sa socialisation et de sa connaissance du monde. De plus, à travers des signes verbaux et non verbaux, les interlocuteurs expriment plus ou moins consciemment leur personnalité, leurs sentiments du moment: la façon dont ils se sentiront perçus par les autres peut revêtir une grande importance quant aux chances de réussite qu'ils seront enclins à se donner ou à s'enlever dans la vie. Le projet vise à fournir au personnel enseignant des outils pédagogiques fondés sur une connaissance approfondie des élèves lorsqu'ils se trouvent en situation de communication orale.

Lors de la première étape du projet, quatre enseignants ont expérimenté, auprès de groupes d'élèves de 2e cycle, des techniques et des activités préparées par un spécialiste en communication orale et une conseillère pédagogique. À l'aide de grilles d'observation, ils ont recueilli systématiquement des renseignements sur les comportements et les attitudes des élèves lors des activités. C'est à partir de ces données qu'a été conçu, à l'intention des enseignants et des enseignantes, un manuel destiné à faciliter l'enseignement de la communication orale. La matière, présentée sous forme de tableaux et de schémas, a trait principalement aux points suivants: définition de la communication orale par rapport à la communication en général; objectifs de l'apprentissage de la communication orale quant à la formation globale de l'enfant;

principales difficultés rencontrées et exprimées par les enfants en communication orale; préparation et présentation d'une activité de communication orale; attitudes de l'enseignant ou de l'enseignante avant, pendant et après une activité de communication orale.

La deuxième étape du projet a été consacrée à la formation du personnel enseignant et à la mise au point d'une grille pour évaluer le rendement des élèves en communication orale.

RESPONSABLE: **Louise Laforest**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire de la Jonquière**

Français parlé **3e année du primaire**

DICTIONNAIRE PERSONNEL DES EXPRESSIONS CORRECTES

Le projet vise à rehausser la qualité du français parlé des élèves en leur faisant prendre conscience des expressions incorrectes qu'ils utilisent quotidiennement, et en leur apprenant à remplacer celles-ci par des expressions correctes.

Les outils pédagogiques visant à améliorer la langue parlée font référence à plusieurs expressions que les élèves n'utilisent plus et en ignorent d'autres qu'ils emploient couramment. On a donc préparé un matériel pédagogique qui tient compte du langage des enfants d'aujourd'hui: "L'ABC des expressions correctes". Ce matériel comprend d'abord, pour la classe:

- un fichier d'"expressions à corriger" (108 cartes);
- un fichier d'"expressions correctes" (108 cartes);;
- un fichier de "définitions" (28 cartes).

Le matériel comprend aussi, pour chacun des élèves:

- des feuilles sur lesquelles on trouve des illustrations des expressions que les élèves auront à travailler et, juste à côté, des espaces réservés pour prendre des notes;

- des textes de mise en situation dans lesquels les élèves repéreront des expressions incorrectes et des expressions correctes;

- une feuille de route pour l'utilisation des fichiers mentionnés plus haut.

Enfin, le matériel comprend un guide d'utilisation pour le personnel enseignant.

RESPONSABLE: Luce Veilleux
FONCTION: Enseignante
ADRESSE: Commission scolaire La Sapinière

Français parlé **Enseignement primaire**

MÉTHODOLOGIE ET PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE

Le projet vise à proposer au personnel enseignant de toutes les matières un modèle de planification des activités en communication orale. La démarche type élaborée au cours du projet comprend trois étapes.

1. Prise de conscience

- Orienter l'activité sur une ou quelques exigences de la communication orale;

- repérer, avec les élèves, les facteurs qui ont contribué à la réussite de la commnication, et ceux qui ont nui à la communication;

- rechercher, avec les élèves, les conditions et les stratégies qui favorisent la réussite de la communication;

- voir, avec les élèves, de quelle façon ils peuvent utiliser les stratégies dégagées précédemment dans des situations courantes ou dans d'autres matières scolaires.

2. Pratique

- Au moment d'effectuer chacune des activités, rappeler les stratégies à utiliser;

- animer une brève période d'objectivation qui permet de juger de l'efficacité des stratégies utilisées.

3. Évaluation

- Faire vivre aux élèves une situation semblable à celle qui est décrite à la première étape afin d'évaluer les progrès réalisés;

- associer les élèves à ce processus d'évaluation.

On a aussi construit des situations modèles pour les classes de 3e et 5e année (versions provisoires). Celles-ci seront expérimentées au cours de la deuxième étape du projet.

RESPONSABLE: **Louise Royal**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire de Sainte-Thérèse**

Français parlé **1re année du primaire**

MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE EN CLASSE

Le projet vise à expérimenter un outil destiné à l'enseignement de la communication orale dans les classes de 1re année. Il s'agit d'un guide pédagogique créé à la commission scolaire en 1988-1989. Ce guide comprend seize activités à réaliser en classe; chacune de ces activités est clairement décrite (objectifs, déroulement, évaluation) et se rapporte à une matière des autres programmes. À travers cette expérience, on a voulu: 1. rendre le personnel enseignant apte à animer des activités de français parlé et à évaluer les résultats des élèves; 2. mesurer les progrès des élèves à l'aide de grilles d'évaluation (prétest et post-test soumis à des élèves d'un groupe cible et d'un groupe témoin).

Quelques constats se dégagent de l'expérience menée au cours de l'année.

- Le guide pédagogique, tel que révisé grâce aux commentaires des enseignantes, se révèle suffisamment détaillé pour être utilisé sans qu'on doive consacrer trop de temps à la supervision (quatre à cinq demi-journées).

- Les grilles d'évaluation, bien qu'exigeant beaucoup de travail de la part des enseignantes, ont favorisé chez elles une meilleure compréhension des divers éléments de la communication: contenu du message, manière de le dire, etc.

- La plus grande satisfaction des enseignantes vient du fait que les enfants se sentent maintenant plus à l'aise de parler; cela a permis de développer un nouveau type de relations dans la classe.

- Les enfants écoutent mieux et ils organisent mieux leurs idées, tant à l'oral qu'à l'écrit.

- Les enseignants, étant mieux en mesure d'évaluer les élèves de manière constructive, ont pu hausser les exigences à leur égard.

Les tests soumis aux élèves du groupe cible et du groupe témoin n'étant pas encore corrigés, on ne peut, pour l'instant, évaluer quantitativement l'efficacité du guide pédagogique.

RESPONSABLE: Louis Laliberté
FONCTION: Coordonnateur des programmes d'enseignement
ADRESSE: Comission scolaire Beauport

Français parlé — **1er cycle du primaire**

CADRE DE RÉFÉRENCE SERVANT À ÉTABLIR DES SEUILS DE REUSSITE EN COMMUNICATION ORALE

L'amélioration du rendement des élèves en communication orale suppose une évaluation objective de leurs forces et de leurs faiblesses. Or, faute de connaissances théoriques en ce domaine, l'évaluation en communication orale se révèle souvent peu rigoureuse. Le projet vise à élaborer un cadre de référence permettant de préciser les exigences en communication orale pour les élèves du premier cycle du primaire.

Dans une première étape, on a défini les principales habiletés que devaient acquérir les élèves en communication orale: émettre un discours avec une intention bien précise; faire le plan d'un discours; maîtriser les composantes qui supportent le message à émettre; utiliser, sans se reprendre, une structure de phrase et un vocabulaire appropriés; comprendre les informations reçues, selon l'intention de l'émetteur.

Dans une seconde étape, on a expérimenté, en 2e année du primaire, une grille d'évaluation d'un discours de type informatif. Il s'agissait pour l'élève d'expliquer un bricolage qu'il avait réalisé. Certains élèves avaient reçu des consignes précises et d'autres n'en avaient pas reçues. La grille d'évaluation que l'on a expérimentée comprend les huit critères qui suivent:

1. L'élève accorde plus de place à l'information objective qu'à l'expression des sentiments.

2. L'élève emploie des moyens d'exlication montrant qu'il tient compte de ses interlocuteurs.

3. L'élève énonce clairement le sujet de son exposé.

4. L'élève fournit des éléments de description appropriés sur la réalisation de son bricolage.

5. L'élève fournit des éléments de description dans l'ordre chronologique.

6. L'élève emploie un vocabulaire précis.

7. L'élève emploie des structures de phrases qui respectent les règles de l'expression orale.

8. L'élève parle avec un débit régulier et d'un ton neutre qui permettent au récepteur de comprendre son message.

Pour les deuxième, troisième et septième critères, les résultats ont été meilleurs chez les élèves qui avaient reçu des consignes; pour les quatrième et cinquième critères, les résultats ont été meilleurs chez les élèves qui n'avaient pas reçu de consignes. Le seuil de réussite a été fixé à A pour le premier critère, à B pour les troisième, quatrième, cinquième, septième et huitième critères et à C pour le sixième critère. Le deuxième critère a été éliminé au moment de la révision de la grille.

RESPONSABLE: **Louise Blais**
FONCTION: **Conseillère pédagogique**
ADRESSE: **Commission scolaire de Barraute-Senneterre**

II - RECHERCHES DANS LES UNIVERSITÉS

L'ILLUSTRATION DANS LES LIVRES POUR ENFANTS: LA PLACE DE L'ALBUM AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

Enseignement primaire

Le présent projet de recherche consiste en une étude faisant appel à l'album d'images et à l'album illustré pour développer chez les enseignants et les enseignantes du primaire et chez les enfants de neuf à onze ans une compétence en regard du choix et de la lecture de ce genre de la littérature enfantine et pour les initier aux principales composantes et aux caractéristiques de l'illustration dans un livre. Nous croyons aussi que des images dans les albums peuvent offrir aux éducateurs et éducatrices un matériel riche pour des mises en situation significatives liées au développement des habiletés langagières.

Objectifs

La présente recherche a pour objectifs d'observer les enfants, de recueillir leurs réactions afin de connaître ce qu'ils savent intuitivement et de connaître aussi le langage qu'ils utilisent quand ils parlent des différentes composantes de l'image; à la lumière de ces données, elle veut offrir aux enfants des informations plus précises qu'ils pourront intégrer à leurs lectures et à leurs observations, afin d'exprimer plus clairement leur commentaires à propos des diverses catégories d'albums et des différents styles d'illustrations. Elle vise aussi à définir et à expérimenter des interventions afin de vérifier comment un tel travail peut être réalisé dans une classe régulière. Au terme du projet, nous désirons fournir aux enseignants et enseignantes

une synthèse des modèles d'analyse de l'image dans les albums pour enfants de même qu'une liste d'albums remarquables par leur qualité visuelle et littéraire.

Démarche

Au cours de la première étape de la recherche, nous avons préparé un ensemble de documents de travail qui regroupent et décrivent les principales composantes d'une étude globale de l'image dans les albums pour enfants et qui en précisent les principaux critères d'analyse. Les travaux de Cianciolo (1973, 1981, 1984), de Huck (1987), de Shulevitz (1985) et de Stocklé (1984) nous ont permis de réaliser cette étape.

La seconde partie du projet nous a permis de mettre en place des stratégies d'intervention, d'initier deux enseignantes à ces stratégies, puis de vivre les activités en classe avec les enfants. Pour la mise au point des stratégies, nous avons utilisé les outils d'intervention proposés par Kiefer (1982): 1) nous avons tenu compte d'un ensemble de conditions présentes dans les classes où cette chercheuse a recueilli des réactions d'enfants sur les illustrations, conditions qui lui permettaient de créer un environnement suffisamment riche pour qu'un travail sur l'image prenne tout son sens dans une classe; 2) nous avons adapté la démarche de Kiefer pour la présentation des albums aux enfants, ses schémas de question pour les activités d'échanges sur l'image de même que son tableau d'analyse des illustrations.

Pour atteindre le premier objectif, parallèlement à des activités informelles à partir des albums déposés dans le coin de lecture de la classe, les enfants ont participé à neuf rencontres structurées autour de quatre albums, où ils pouvaient exprimer leurs réactions avant, pendant et après la lecture de ces livres. Au terme de cette étape, nous avons recueilli un grand nombre de réactions d'enfants.

Celles-ci seront décrites et analysées au cours des prochains mois. Cependant, un premier regard sur ces données nous a appris que les enfants savent des choses, mais qu'ils sont limités et mal à l'aise quand vient le moment de les exprimer clairement.

Une seconde série d'activités avec trois autres albums avait comme objectifs d'offrir aux deux enseignantes un outil pour une étude plus systématique de l'image et d'offrir en même temps aux enfants un outil pour élargir leur vocabulaire. Ainsi, un tableau présentant une liste de mots se rapportant aux caractéristiques générales des illustrations et des tableaux faisant la synthèse des principales caractéristiques des images dans chacun des trois albums choisis ont été travaillés dans le cadre d'ateliers avec les enfants.

À la fin de cette première année de recherche, nous nous retrouvons avec les données suivantes: des synthèses de plusieurs études sur l'illustration dans les livres pour enfants ainsi que le cadre d'interventions de Kiefer, des schémas d'interventions pour animer une quinzaine de séances d'activités avec des enfants, de même qu'une première liste d'albums pour un coin de lecture; nous avons de plus un grand nombre de réactions d'enfants provenant de la transcription de cassettes.

Premiers résultats

À ce moment-ci, après une première année d'expérimentation en classe, les réactions des enfants et des deux enseignantes nous laissent entrevoir des conclusions intéressantes quoiqu'encore superficielles. Ainsi, nous avons pu constater que les albums peuvent avoir une place importante au second cycle du primaire et qu'une étude de l'illustration s'avère un bon moyen de mettre en évidence ce genre de la littérature enfantine dans des classes de 4e et de 5e année. Ce projet a été pour les enfants un facteur de motivation à la lecture et

d'enrichissement de la langue: des enfants ont été portés naturellement vers des productions écrites, ils ont eu à exprimer leurs réactions verbalement, à justifier leurs commentaires et à être à l'écoute des autres élèves. Au point de départ, nous nous attendions à des réactions favorables de la part des enfants, mais ce projet est allé au-delà de nos attentes.

Activités prévues au cours de l'année 1990-1991

Les prochaines étapes du projet de recherche vont nous permettre principalement de décrire et d'analyser les réactions des enfants recueillies, puis d'élaborer une troisième série d'activités autour de la visite d'un illustrateur en classe. Cette rencontre pourra servir d'activité de synthèse, puisqu'elle intègrera la lecture, l'étude des médias et des ateliers d'écriture. Un rapport final de la recherche prendra la forme d'un guide pédagogique présentant les différentes étapes du projet.

Louisette Bergeron
Département de français
Université du Québec à Trois-Rivières

LA SYNERGIE LECTURE-ÉCRITURE **Enseignement primaire**

Objectifs

Globalement, une recherche où l'on considère l'écriture et la lecture sur le plan de leur action synergique doit répondre à deux très larges objectifs: l'un, selon lequel ces deux pratiques essentielles doivent s'articuler l'une à l'autre, l'autre, qui impose aux textes aptes à les recevoir l'obligation de se rendre praticables.

Ce sont là deux objectifs qui, toutefois, pour se réaliser, doivent compter sur des circonstances didactiques préalablement spécifiées, c'est-à-dire un cumul de nécessités qui ont leur point d'ancrage dans des objectifs satellites, tels:

1. la faveur accordée à des apprentissages qui débordent le cadre strict de la phrase;

2. l'intérêt pour une cohabitation de pratiques où la compréhension d'un texte débouche sur la production d'un autre texte;

3. le combat mené contre le caractère arbitraire des textes destinés à des apprentissages particuliers;

4. l'opportunisme consenti par lequel le jeu des apprentissages vient prendre appui sur l'exploration et l'exploitation de faits de langue.

Ainsi profilée, la recherche offre un minimum de garanties quant à sa cohérence didactique et, consécutivement, promet un nouvel éclairage en ce qui a trait à cette notion fondamentale qu'est le texte.

Démarche

L'expérimentation s'est déroulée dans trois classes du primaire: une de cinquième et deux de sixième. En la circonstance, il s'est agi de faire circuler des textes accueillant des faits particuliers de langue, ce qui a donné lieu à une sollicitation des élèves sur deux plans: un premier où ils avaient à s'inscrire dans une trajectoire de lecture, et un second, où ils devaient s'asssocier à une trajectoire d'écriture.

En faisant alterner les pratiques de lecture et d'écriture, les élèves ont dû se frotter à trois problématiques de textes elles-mêmes issues de l'activation de trois faits de langue particuliers, à savoir:

1. la présence du double genre chez certains mots;

2. le caractère polysémique de termes ou de syntagmes;

3. le potentiel anagrammatique lié aux mots.

Le projet visant à explorer et à exploiter ces faits de langue de manière à engendrer des apprentissages faisant synergie, les élèves ont collaboré à l'évolution croisée des pratiques de lecture et d'écriture mises en cause. Ainsi, ils ont pu, en alternance, évoluer sur deux parcours.

1. Parcours de lecture: c'est la circonstance de travail où, ayant à faire face à un texte exploitant un fait de langue, l'élève accède à une activité de détection. Ainsi, pour un texte donné, il doit répondre à deux séries de questions qui, de part et d'autre, rencontrent deux orientations distinctes de lisibilité: l'une, amorcée sur le plan sémantique, et dont la fonction est de motiver la compréhension des faits dans le déroulement du récit; l'autre, engagée sur le plan formel, et selon laquelle se trouve mise en relief la compréhensioon de faits caractérisant le mode de fonctionnement du texte.

2. Parcours d'écriture: c'est cette autre circonstance de travail où se trouvent versés au compte de la scriptibilité les divers paramètres ayant guidé le travail de lisibilité. Ici, l'élève se voit convoqué à une activité d'invention où, étape par étape, il en vient à élaborer un texte qui prend en charge, en l'exploitant, le fait de langue exploré lors du précédent parcours. En somme, il vient à la fois éprouver et fixer dans l'écriture la compréhensioon préalablement conquise.

Ces deux parcours, dans leurs croisements calculés, engendrent des apprentissages complémentaires où sont non seulement possibles, mais prévus, les retours de lecture et d'écriture.

Résultats

Si la correspondance statistique peut rendre de grands services lorsqu'il s'agit d'apprécier la compréhension en lecture, en revanche, dès l'instant où il est question d'évaluer la production en écriture, elle fait défaut, parce que sans barème.

À plus forte raison donc, dans un contexte où doivent être évalués les effets d'une cohabitation des pratiques de lecture et d'écriture, il semble inutile de recourir à la statistique, non pas tant parce que les pratiques ne s'évaluent pas (bien au contraire, elles l'ont été), mais parce que les effets de leur rencontre sont difficilement quantifiables. Aussi, en la circonstance, en cernant les résultats des diverses expérimentations tentées, on tire avantage à répertorier les plus marquantes lignes de force.

Du point de vue de l'apprentissage et, consécutivement de la place qu'y occupe l'élève, nous sommes en mesure de signaler trois nets progrès parmi les éléments que le projet a permis de favoriser.

Un premier, qui paraît fondamental, tient de la discrimination que les élèves, devant une association régulière des pratiques, ont fini par opérer. Cette discrimination a permis de constater qu'un texte se mesure au nombre et à la singularité des rapports tissés entre ses composantes.

Un deuxième, consécutif au premier, provient du constat qu'en décelant le mode de fonctionnement d'un texte, les élèves adoptent une posture d'élaboration, qu'en somme, le projet a été un lieu d'articulation efficace pour intégrer des connaissances et les verser au compte d'une compétence d'écriture.

Un troisième, enfin, ressortit au fait que, par le jeu croisé des pratiques, les élèves ont développé la capacité tantôt d'établir des liens entre des éléments situés à distance dans le texte, tantôt de faire fructifier ces liens dans des exercices d'élaboration.

En somme, il s'agit de trois avancées qui ont autorisé le débordement d'une compréhension limitée au cadre strict de la phrase, et qui, de ce fait, ont permis la transgression d'une lecture embourbée dans son activité de repérage, comme d'une écriture toute vouée à une activité de bavardage.

Ghislain Bourque
Département des arts et lettres
Université du Québec à Chicoutimi

INFLUENCE DE LA STRUCTURE DU TEXTE SUR LA COMPREHENSION DES ELEVES DU DEUXIEME CYCLE DU PRIMAIRE

Enseignement primaire

Objectifs:

- étudier l'influence du type de texte sur la compréhension des lecteurs et lectrices de 4e et 6e année;
- comparer cette influence à celles des facteurs traditionnels que sont la difficulté du vocabulaire et la longueur de la phrase;
- vérifier l'existence d'interactions entre le type de texte, le vocabulaire, la phrase et le niveau scolaire;
- interpréter les résultats en fonction de la pratique scolaire du point de vue de l'apprentissage de la lecture et de son évaluation.

Hypothèses de recherche et justification théorique

Nous partions de l'hypothèse (appuyée sur un certain nombre de travaux antérieurs) que le type du texte exerce une influence sur sa lisibilité. Nous présumons aussi que cette influence variait selon la classe (4e ou 6e) où se trouvait le lecteur ou la lectrice. L'influence du type de texte s'explique, en effet, par le fait qu'une bonne connaissance de l'organisation générale du texte aide à en mieux comprendre le contenu, à en prévoir le déroulement. La connaissance des types

de textes et de leur organisation constitue, dans notre perspective, un domaine particulier des connaissances antérieures dont l'influence sur la compréhension du texte a été démontrée à maintes reprises, bien que l'on se soit généralement intéressé aux connaissance relatives au sujet du texte plutôt qu'à sa forme.

De ce point de vue, les lecteurs moins expérimentés de 4e année devraient être moins sensibles aux différents types de textes parce qu'ils en sont moins conscients et ont reçu moins d'information sur cette réalité. Dans les termes de la psychologie cognitiviste, ils n'ont pas encore acquis les schèmas mentaux correspondant aux différents types d'organisation des textes.

Par ailleurs, dans le cadre d'une théorie interactive de la compréhension en lecture, on peut aussi prévoir que la plus ou moins grande connaissance et maîtrise des types textuels aura des répercussions sur l'importance des autres facteurs de compréhension tels que le vocabulaire et la phrase. Il est en effet plausible que le lecteur recoure plus ou moins à une source de compréhension selon qu'il existe un plus ou moins grand nombre d'autres sources auxquelles il peut concurremment recourir. D'où notre hypothèse de l'interaction entre les facteurs types de texte, vocabulaire et longueur de phrase en rapport avec la compréhension.

Méthodologie

Pour déterminer les types de textes, nous avons utilisé la typologie de Bonnie Meyer. Le niveau de difficulté lexicale était basé sur les échelons de Préfontaine (Échelle de langage et d'acquisition lexicale) et de Dubois-Buyse.

Nous avons utilisé 32 textes traitant de quatre sujets différents et variant selon deux niveaux de difficulté lexicale, deux niveaux de longueur de phrase et quatre types de texte: description, explication, séquence historique et comparaison. Les quatre sujets portaient sur le domaine animalier (renard, chauve-souris, castor, abeille) et avaient été choisis à partir de l'évaluation par un jury de huit enseignantes sur deux échelles d'intérêt et de familiarité. On avait retenu des sujets dont les cotes d'intérêt et de familiarité paraissaient sensiblement égales.

Nous n'avons pu, au cours de la première année de recherche dont nous faisons état ici, soumettre nos textes qu'aux seuls élèves de 4e année. Ces élèves étaient au nombre de 254, répartis dans dix classes de quatre écoles de trois commissions scolaires de l'Outaouais. Chaque élève, au terme de l'expérimentation, avait lu quatre textes et rendu compte par écrit, après la lecture de chaque texte, de ce qu'il en avait compris. Le temps de lecture était mesuré et les comptes rendus de lecture étaient notés au moyen du système de notation de B.J.F. Meyer, qui accorde un point pour chacune des idées du compte rendu correspondant à une idée présente dans le texte lu.

Résultats

Les résultats sont nécessairement partiels et provisoires, puisque la moitié seulement de l'expérimentation a été réalisée au cours de la première année. Ils ne permettent pas notamment d'évaluer l'influence de la classe (4e ou 6e) sur l'action des facteurs textuels de compréhension.

Tout d'abord, l'influence du type de texte ne s'est pas vérifiée pour la 4e année. En aucun cas, nous n'avons pu relever de différences significatives ni dans les scores en compréhension, ni dans les temps de lecture. En second lieu, le facteur longueur de phrase a

également eu un effet à peu près nul sur les performances des lecteurs ou lectrices. Par contre, le vocabulaire a exercé une influence directe et indirecte sur le score de compréhension et sur le temps de lecture. Enfin, le sujet du texte, qui n'aurait pas dû exercer d'influence significative sur la compréhension des élèves, a semblé exercer une influence particulièrement importante sur le score en compréhension.

L'absence d'influence du type de texte était en partie prévue dans le cadre de nos hypothèses, puisque la classe (4e ou 6e) jouant un rôle dans l'acquisition des schémas textuels, on présumait que chez les lecteurs moins expérimentés, ce facteur aurait moins d'effet. Les recherches effectuées antérieurement dans la même perspective (y compris les nôtres) on, en effet, été réalisées auprès d'élèves plus âgés.

Par ailleurs l'influence considérable et imprévue (du moins de cette amplitude) des sujets des textes sur la compréhension peut aussi contribuer à expliquer une partie de l'absence d'influence attribuable au type de texte. En effet, dans le cadre d'un modèle interactif de la compréhension en lecture, il est compréhensible que le lecteur s'appuie de façon privilégiée sur les connaissances les mieux formées et les mieux organisées dans sa mémoire, au détriment de l'influence d'autres connaissances plus embryonnaires et moins bien structurées. Ce pourrait avoir été le cas des connaissances relatives aux animaux, qui font davantage partie du vécu réel et imaginaire de l'enfant de dix ans que les plans des textes informatifs dont on se sert pour leur parler de ces animaux.

En ce qui concerne l'influence du vocabulaire, elle ne fait que confirmer le rôle qu'on lui a traditionnellement attribué comme composante importante de la lisibilité et cela, en dépit des critiques qu'on a formulées récemment à l'endroit des techniques utilisées pour en évaluer la difficulté. Le vocabulaire est étroitement relié au

contenu du texte, à son sujet, et il semble bien que pour le jeune lecteur ou la jeune lectrice le sujet du texte joue un rôle nettement prépondérant par rapport à la forme. Le peu d'influence exercé par la longueur de la phrase s'expliquerait aussi dans cette perspective, puisque sa relation avec le contenu du texte est plus ténue que celle du vocabulaire.

Jean-Yves Boyer
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull

INTERFÉRENCES DES TRAITS D'ORALITÉ DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Enseignement secondaire et enseignement primaire

État de la question et hypothèses

La linguistique moderne a depuis longtemps reconnu l'existence de différences importantes entre ce que nous appellerons, en simplifiant, le code oral et le code écrit. Cette reconnaissance a par suite eu ses répercussions sur le plan des pratiques pédagogiques, où l'on parle maintenant de didactique des discours oraux en regard d'une didactique des discours écrits.

On se rend compte qu'on a rarement tiré toutes les conséquences pratiques de cette distinction pourtant reconnue en théorie. C'est d'abord parce qu'on l'a trop souvent limitée à certains aspects particuliers exemplifiés jusqu'à en faire des poncifs (non correspondance oral/graphie, distribution des marques morphologiques, degré de familiarité du discours, etc.), alors que d'autres dimensions ont été plus ou moins négligées, quand ce n'est pas totalement oubliées (syntaxe, enchaînement textuel, rapport à la deixis, cadre énonciatif, etc.). C'est ensuite parce que l'on s'est peu préoccupé d'étudier concrètement les points d'intersection de la compétence orale et de la compétence écrite, de même que les interférences entre l'une et l'autre.

En milieu scolaire, il semble encore plus opportun de substituer à une approche par transfert de l'oral à l'écrit une approche plus différentielle qui prenne en compte la spécificité propre de l'écrit. Il s'agirait alors de faire reconnaître plus explicitement les

caractères de l'écrit qui découlent directement des conditions des différentes situations de communication (absence de l'interlocuteur, non-partage direct du référent et du hic et nunc, etc.) en même temps que des fonctions particulières de l'écrit; la seconde étape consisterait à attirer l'attention sur le rapport entre ces caractères de l'écrit et les contraintes plus fortes dans le maniement du code à différents niveaux, pour finalement faire le lien entre ces contraintes et une large part des difficultés signalées dans les productions écrites.

La possibilité d'une didactique de l'écrit fondée sur une approche différentielle repose évidemment sur le postulat que les élèves sont capables d'une objectivation suffisante des conditions dans lesquelles se réalisent divers types de communications écrites et des contraintes qui en découlent. Nous croyons qu'il s'agit d'un postulat raisonnable en même temps que d'un pari intéressant, à condition que le personnel enseignant soit outillé pour orienter et soutenir cette démarche.

Objectifs de la recherche*

Dans la perspective définie ci-dessus, la recherche proposée se veut une contribution originale au développement des connaissances sur les rapports qui existent entre l'oral et l'écrit à l'intérieur

---

* Cette recherche, effectuée dans le cadre du plan d'action en français (MEQ, avril 1988), a été entreprise au mois de mai 1989. Les professeurs de l'UQAC qui y participent activement, MM. Jean Dolbec, K. Fall et Yves Saint-Gelais, sont assistés par les chargées de recherche Mmes Moniques Demers, Josée Simard et Elisabeth Tremblay. Mentionnons également qu'une aide financière de l'Université du Québec (programme Fodar) a permis la collaboration avec deux collègues de l'UQAR, Mme Lucie Gauvin et M. Jean-Claude Huot, qui ont pu entreprendre en septembre 1989 une étude semblable auprès d'élèves rimouskois de 6e primaire.

même du processus d'apprentissage devant conduire à l'appropriation par le sujet des règles de fonctionnement de l'un et l'autre type de discours. Les résultats obtenus devraient en outre fournir des indications pertinentes pour la mise au point de stratégies didactiques appropriées.

Plus précisément, les objectifs de cette recherche consistent à:

- repérer dans les productions écrites d'élèves du primaire et du secondaire les écarts relevant de l'intrusion de traits d'oralité;

- effectuer une description linguistique des phénomènes afin d'établir une typologie des écarts observés à différents niveaux: syntaxique, morphologique, lexical, énonciatif, discursif, stylistique (= niveau de langue);

- élaborer un instrument d'observation utilisable par les enseignants et enseignantes.

Démarche

1. Prétest

L'amorce du projet s'est faire auprès de six élèves de 2e secondaire du Lycée du Saguenay. Cette étape préliminaire a permis d'expérimenter les modalités d'enregistrement des productions orales et de vérifier l'application des consignes relatives à la production des textes écrits. Le mini-corpus recueilli a fourni des indications utiles sur la grille d'observation établie ultérieurement.

2. Corpus

La cueillette du corpus a été effectuée dans quatre classes de la Commission scolaire de Chicoutimi (deux classes de 6e et deux classes de 2e secondaire).

En tout 116 élèves ont produit un texte écrit (reportage ou lettre) et 24 d'entre eux ont participé à la production du corpus oral.

Toutes les productions orales et écrites ont été transcrites de manière systématique et consignées sur disquettes. Un document intitulé Méthodologie d'enquête contient l'information relative aux conditions d'enregistrement et de rédaction et à la codification des sujets, ainsi que les conventions adoptées pour la transcription des corpus oral et écrit.

3. Analyse et résultats préliminaires

Avant de procéder à l'analyse systématique du corpus, il a d'abord fallu mettre au point la grille d'observation. Dans une trentaine de textes, tous les faits présentant quelque anomalie fonctionnelle ont été retenus et logés dans l'une des catégories du répertoire taxinomique apparaissant dans la proposition de recherche (cf. objectifs). Tout en constituant des emplois inappropriés par rapport à une certaine norme écrite, les faits recueillis dans ce corpus réduit ne relevaient pas tous ni nécessairement d'une interférence de l'oral. L'état des travaux ne permettait pas, à ce moment là, de lier avec certitude l'explication des écarts écrits à l'hypothèse initiale fondée sur les traces d'oralité. Il a cependant été possible d'arriver à une définition assez précise des différents écarts observés dans les productions écrites et à les regrouper en catégories relativement bien délimitées. La liste des catégories d'écarts et leur illustration se trouve dans un document intitulé Guide d'analyse: typologie et définition des écarts.

Ensuite, l'étude des 116 rédactions (reportages et lettres) a conduit à la compilation suivante: au total, 2 144 écarts ont été relevés dans les copies des élèves du primaire et 3 103 écarts dans celles des élèves du secondaire. Ces résultats numériques pourraient laisser croire que la langue scolaire se détériore du primaire au secondaire. Mais cette appréciation globale doit être nuancée, car les textes des élèves du secondaire sont nettement plus longs que ceux du primaire (300 mots en moyenne par texte contre 208 mots). Cela dit, la performance des élèves du secondaire n'est certes pas à la hauteur des attentes pédagogiques des enseignants et enseignantes. Il faudra éventuellement tirer au clair (dans les limites de cette recherche, cependant, les conclusions ne pourront être que provisoires) le rendement linguistique peu impressionnant d'élèves qui devraient manifester, par rapport aux élèves de deux ans leurs cadets scolaires, une maîtrise plus assurée des règles grammaticales et des mécanismes langagiers. D'autres observations factuelles sont à tirer du relevé numérique global:

a) les écarts morphologiques (confusions orthographiques, accord, découpage des éléments) et les erreurs liées à la ponctuation forment plus de 60 p. cent du total des écarts; la proportion de ces emploi inappropriés sur un plan qui devrait être mieux acquis est énorme mais leur apparition n'est cependant pas toujours imputable à l'interférence de l'oral;

b) les écarts lexicologiques (environ 12 p. cent) sont plus aisément identifiables et reliables - en grande partie - à des emplois du langage familier (oral);

c) quant aux écarts appartenant aux plans syntaxique, textuel et énonciatif, leur délimitation et leur identification s'avèrent parfois difficiles. Il faut dire que la cloison est mince entre les faits relevant de l'actualisation discursive, qui se manifeste par la mise en relation des formes linguistiques elles-mêmes (avec ou sans marqueurs fonctionnels), et les faits liés

au rapport de référenciation établi entre les mots et leurs points d'appui extra-linguistique. Si cette recherche permet d'arriver à mieux cerner le jeu des formes aux différents niveaux de langage, elle n'aura pas été vaine: elle pourrait même servir à l'exploration de stratégies didactiques favorisant la production et la reconnaissance des mécanismes en cause.

Les travaux réalisés après le relevé mécanique des écarts ont porté:

- sur la mise en parallèle des productions orales et écrites des 24 élèves qui ont participé à la constitution du corpus oral. L'examen comparatif des deux ordres d'expression a conduit à l'établissement de correspondances permettant de cerner des phénomènes significatifs de transposition d'un code à l'autre. On observe, par exemple, que le passage de l'oral à l'écrit n'est pas simple copie: les élèves adaptent volontiers aux contraintes scripturales (en modifiant radicalement la structure des énoncés) une idée déjà verbalisée;

- sur des thèmes particuliers relevant des niveaux syntaxiques, énonciatifs et textuels: la préposition, la subordination, l'ancrage dans l'espace, l'ancrage temporel, la détermination nominale, le genre textuel, la cohérence textuelle;

- sur la comparaison des moyens utilisés à l'oral et à l'écrit pour séparer les unités sémantiques, délimiter et ponctuer les séquences et énoncés syntaxiques.

Jean Dolbec
Khadiyatoulah Fall
Yves Saint-Gelais
Département des arts et lettres
Université du Québec à Chicoutimi

AMÉLIORER LA COMPÉTENCE ÉCRITE PAR LA PRISE EN COMPTE DES RATURES: ANALYSE DES TEXTES ARGUMENTATIFS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Enseignement secondaire

Problématique

Les pratiques d'objectivation et d'amélioration (réécriture) des textes font de plus en plus partie des actions didactiques posées par les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire. Ces pratiques intègrent l'évaluation formative et permettent aux élèves d'opérer un retour réflexif sur les productions afin d'y déceler les points forts, mais surtout les points faibles qui devraient être améliorés. Ce retour réflexif sur les textes est guidé par les consignes de production posées au départ: intention de communication, situation d'écriture, contraintes linguistiques et textuelles.

L'activité d'amélioration des textes se fait d'habitude à partir d'un produit final: c'est une relecture du premier jet, du premier résultat. Ce qu'on oublie souvent cependant, c'est que ce premier jet est lui-même l'aboutissement d'une série d'ajustements, de corrections que dévoilent les ratures relevées ici et là dans les textes. Ces ratures sont les traces d'activités métalinguistiques et métadiscursives (réflexions pour gérer les opérations phrastiques, textuelles et discursives) de la part du scripteur ou de la scriptrice lors de l'élaboration même de son texte. Ces ratures (lorsque l'élève ne les efface pas) sont rarement l'objet d'une attention de la part des enseignants et des enseignantes qui les considèrent comme de simples surcharges graphiques sans grande incidence.

Pourtant, les ratures peuvent révéler les difficultés particulières que l'élève rencontre lors des opérations de mise en phrase ou de mise en texte, ainsi que les stratégies de résolution qu'il construit. Nous croyons que l'observation et la description linguistique des ratures peuvent être le point de départ d'interventions didactiques enrichissantes et individualisées qui pourraient contribuer à l'amélioration de la compétence rédactionnelle. C'est précisément l'analyse de ces ratures et leur prise en compte dans la construction d'une didactique de l'écrit qui fait l'objet du présent projet.

Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche sont les suivant:

- repérer dans des productions écrites subséquentes d'élèves de 4e année et de 5e année du secondaire des lieux de ratures qui pourraient être les indices de difficultés rédactionnelles lors de la production de textes argumentatifs;

- indiquer à quels niveaux d'analyse linguistique, textuelle, pragmatico-énonciative se situent ces difficultés: la gestion du mot, la gestion morpho-syntaxique de la phrase, la gestion de la dimension textuelle, la gestion énonciativo-pragmatique;

- voir s'il y aurait, lors de l'activité rédactionnelle des élèves, des lieux de stabilité, c'est-à-dire des niveaux qui ne seraient pas sujets à ratures;

- repérer les actes argumentatifs les plus couramment raturés (présentation de thèses, arguments, contre-arguments, conclusion, etc.);

- dresser une typologie des modes de rature des élèves (suppression, remplacement, déplacement, ajout, etc...);

- présenter une grille typologique des difficultés rédactionnelles selon les niveaux scolaires visés par l'enquête;

- proposer des stratégies didactiques devant favoriser l'aisance scripturale des élèves lors de la production de textes argumentatifs;

- disposer d'un corpus de textes argumentatifs produits par des élèves du secondaire et pouvant servir de références dans les cours de premier cycle ou les séminaires de maîtrise en didactique du français, langue maternelle;

- rédiger, enfin, un ouvrage pédagogique sur la didactique du texte argumentatif conçu en fonction de son accessibilité pour les maîtres en formation ou en perfectionnement en didactique du français, langue maternelle.

Démarche de la recherche

1. Corpus

Il a été recueilli auprès de 128 élèves de 4e et 5e année du secondaire de la Commission Scolaire Lapointe (Jonquière).

Trois productions différentes de textes argumentatifs ont été demandées aux élèves dans une période de trois mois. Les sujets cités ci-dessous ont été choisis en collaboration avec l'enseignant Jean-Paul Simard. On a demandé aux élèves d'effectuer, si nécessaire, des ratures sur les copies, mais de faire en sorte que les mots raturés puissent quant même être lus par l'enseignant.

1er sujet
On dit souvent que l'école est un milieu de vie. Certains sont d'accord avec cette affirmation; d'autres ne le sont pas.

En deux paragraphes, dis en quoi tu peux être d'accord avec l'affirmation et en quoi tu peux ne pas l'être.

2e sujet
Le travail à temps partiel constitue pour plusieurs élèves une source de revenus intéressante. Ne comporte-t-il pas cependant quelques inconvénients?

En deux paragraphes, donne les avantages et les inconvénients du travail à temps partiel pour les élèves.

3e sujet
D'après toi, la société québécoise fait-elle suffisamment d'effort(s) pour sauvegarder sa langue?

Un document dactylographié d'une centaine de pages peut-être consulté; il présente le contexte de la recherche ainsi que les différentes productions des élèves.

2. Analyse du corpus

Une grille a été élaborée afin de situer les ratures à des niveaux linguistiques précis. L'analyse portait sur les niveaux suivants:
- orthographique;
- morphologique;
- lexical;

- ponctuation;
- morpho-syntaxique (phrase simple, phrase complexe, types et formes de phrases, compatibilités syntaxiques des unités, accords grammaticaux, etc.);
- opérateurs de cohésion (marqueurs linguistiques de continuité thématique dans un texte): pronominalisation, co-référence, définitivisation, nominalisation, etc.;
- opérateurs de connexion: connecteurs, organisateurs textuels, disposition rhétorique (paragraphes), etc.;
- repérages énonciatifs (déictique, intra-textuel, inter-textuel), c'est-à-dire discours cités, temps verbaux et combinatoire des temps verbaux (discours, récit selon la terminologie de Benveniste);
- actes argumentatifs: types d'actes de langage, combinatoires d'actes de langage à des fins de raisonnement ou d'argumentation (construction de stratégies discursives).

Les ratures ont été repérées, situées et comptabilisées. Un document indique uniquement les modifications et types de modifications apportés par les élèves. Le document explicite également les catégories de la grille par différents exemples. Ainsi, un premier parcours des textes indique statistiquement les lieux de stabilité et de non-stabilité des textes durant le processus d'écriture.

Un document est actuellement en préparation; son objectif est d'expliciter les conditions linguistiques, textuelles et pragmatiques qui induisent ce souci d'auto-correction de la part des élèves.

Durant l'année scolaire 1990-1991, la recherche sera concentrée principalement sur les difficultés liées à la manipulation des connecteurs, ainsi que sur le degré de maîtrise des quantificateurs, des qualificateurs (expressions de la nuance) et des formes aspecto-temporelles (compréhension et manipulation des temps verbaux et des

modes de détermination des situations auxquelles on fait référence (état, processus, achèvement). On évaluera en même temps les niveaux de contrôle cognitif des opérations chaque fois visées et de "conscience rhétorique" selon les visées textuelles.

Khadiyatoulah Fall
Département des arts et lettres
Université du Québec à Chicoutimi

LA QUALITÉ DU FRANÇAIS ÉCRIT AU SECONDAIRE (1ère partie: test objectif) **Enseignement secondaire**

Objectifs

Notre principal objectif consiste à déterminer le degré de maîtrise, par les élèves, des quatre (4) composantes linguistiques, à savoir l'orthographe lexicale, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Dans la description du test, nous pourrions observer la répartition de ces composantes qui vérifient essentiellement les notions fondamentales du français écrit.

Cette recherche est donc concentrée sur le code orthographique et grammatical au sens large des termes. En ce sens, les résultats obtenus reflètent les connaissances que les étudiants ont du code écrit. Sans nier l'importance du message écrit en tant que tel - appelé communément "le fond" -, nous analysons les erreurs de "forme", le système de base de la langue dont la non-assimilation est, en grande partie, responsable de la difficulté à exprimer et même à organiser clairement les idées.

Description de la population

Les sujets qui ont subi le test en 1989 sont des élèves de 5e secondaire. Sept cent cinquante-deux élèves de la région de l'Outaouais ont répondu aux questions du test. Six écoles ont donc participé: deux du secteur privé et quatre du secteur public; le secteur public était représenté par trois commissions scolaires différentes.

Description du test objectif

Le test subi comporte deux parties:

- la première partie contient des questions d'ordre général sur la personne même des élèves, sans interrogation nominale, comme l'âge, le sexe, la langue maternelle, la langue usuelle, le diplôme postulé, le statut, le programme suivi, etc.; les renseignements précédents sont susceptibles de contribuer à l'interprétation des résultats;

- la deuxième partie consiste en un test objectif de 77 questions qui vérifient la compétence de chaque élève dans des catégories spécifiques des notions fondamentales du français écrit: l'emploi des accents, des traits d'union, des homonymies grammaticales, des homonymies lexicales, l'accord du sujet et du verbe selon le mode et le temps indiqués, l'accord en genre et en nombre, l'accord du participe passé, l'emploi du pronom relatif, l'emploi de la préposition, de l'adverbe et de l'impératif.

RÉSULTATS

Sept cent cinquante-deux élèves inscrits dans des écoles de la région de l'Outaouais ont participé au test. La moyenne totale des résultats a été de 48,1 p. 100.

L'analyse approfondie de chaque question nous a permis de situer le champ de concentration des erreurs et, conséquement, les notions sur lesquelles il conviendrait d'insister.

Georges Farid
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull

LA PRATIQUE DU DISCOURS ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS — **Enseignement secondaire**

Notre projet de recherche se situe dans le paradigme d'une meilleure connaissance de la pratique du discours écrit en classe de français, en tenant compte des principales personnes en cause: les enseignants et enseignantes et les élèves.

Nous avons choisi d'étudier la pratique du discours écrit parce qu'elle semble plus problématique que les autres pratiques aux dires du Conseil de la langue française (1987):

> "L'étude de la réponse de l'école aux besoins langagiers a permis de conclure que la principale faiblesse de l'enseignement du français réside dans l'enseignement du français écrit". (p. 23)

Objectifs

Notre objet de recherche concerne la pratique du discours écrit au secondaire. Nous désirons acquérir une meilleure connaissance de certaines dimensions importantes de la pratique du discours écrit en classe de français, in situ, dont les trois dimensions suivantes: l'organisation de cette pratique en classe, l'aide pédagogique apportée par l'enseignant ou l'enseignante et le comportement du scripteur ou de la scriptrice. Ces trois dimensions de la pratique du discours écrit correspondent aux quatre objectifs suivants de notre projet de recherche.

1. Observer, identifier, décrire et analyser l'organisation de la classe de français en situation de pratique du discours écrit compte tenu les éléments suivants: 1.1 mises en situation; 1.2 ressources matérielles; accessibilité et maîtrise; 1.3 ressources humaines: enseignant ou enseignante, pairs, autres; 1.4 corrections et interventions: nature (lexicales, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, organisation du discours), moment de l'intervention; fréquence des interventions (occasionnelles, ponctuelles, systématiques, etc.); rôles de l'enseignant ou de l'enseignante; rôles des pairs.

2. Observer, identifier, décrire et analyser les différentes activités et attitudes de l'enseignant ou de l'enseignante en situation d'aide pédagogique auprès de ses élèves pendant qu'ils produisent des discours écrits, compte tenu d'un modèle théorique qui prendrait en compte au moins les éléments suivants: 2.1 phase d'analyse de la difficulté; 2.2 phase du diagnostic (nature de la difficulté, source d'incompréhension); 2.3 phase de l'intervention.

3. Observer, identifier, décrire et analyser les différentes activités et attitudes du scripteur en situation de production de discours écrits et en présence des difficultés, compte tenu d'un modèle théorique qui prendrait en compte au moins les élément suivants: 3.1 conscience d'une difficulté; 3.2 processus de demande d'aide; 3.3 processus d'aide pédagogique; 3.4 processus d'intégration de l'aide proposée.

4. Élaborer un modèle théorique du processus de production de discours écrits en classe de français.

Méthodologie

Sujets

Nous avons observé deux groupes d'élèves (N=60), un groupe de 3e secondaire et un groupe de 5e secondaire, et leurs enseignants et enseignantes.

Méthode

Il nous semble essentiel que la recherche en éducation se réalise de plus en plus dans le milieu naturel où s'exerce la pratique des discours, c'est-à-dire pour nous, dans la classe de français. Certains experts soutiennent que l'observation des élèves dans leur milieu naturel est une approche de recherche très prometteuse (Jaggard et Smith-Burke, 1985, p. ix):

> "Informed observation is the most effective way to learn about language growth and development; it is a critical tool for teachers and researchers. By listening carefully to what children say and watching what they do, we can learn a great deal about their concepts of oral and written language, their stages of development, their strategies for processing language, and their use of language."

Nous avons eu recours à l'approche qualitative comme méthodologie de recherche. Nous avons utilisé deux méthodes pour la cueillette des données: l'enregistrement magnétoscopique (selon Ericsson et Simon, 1980) et la verbalisation rétrospective (les enseignants ont expliqué et décrit oralement ce qui s'était passé dans leur classe pendant qu'ils visionnaient l'enregistrement vidéo qui en avait été fait); nous avons aussi utilisé deux méthodes pour l'analyse des données: l'analyse de protocoles (selon Ericsson et Simon, 1984) et l'analyse constante des données dans le but de découvrir des catégories signifiantes: hypothèses - vérifications - reformulations (selon Glaser et Strauss, 1967, et Erickson, 1986).

Quelques résultats

À la suite de la segmentation des protocoles, nous avons relevé les 10 catégories suivantes: 1) aide demandée par les élèves; 2) aide apportée par les professeurs; 3) diagnostic posé par le professeur avant ses interventions; 4) évaluation; 5) conditions matérielles de la pratique de l'écriture scolaire; 6) programme; 7) attitudes des élèves; 8) types de difficultés; 9) contexte de la production; 10) ressources matérielles.

L'analyse des protocoles tient compte des deux ordres d'enseignement de nos sujets: 3e et 5e secondaire.

Nous faisons état dans le présent texte uniquement de l'analyse des segments se rapportant à la catégorie **Aide demandée par les élèves**, plus particulièrement aux sous-catégories suivantes: nature des questions; motivations; comportement des élèves; correction-mise au propre; détermination du problème; fréquence; entraide entre les pairs. Les numéros entre parenthèses correspondent aux numéros des segments des protocoles de cette catégorie. Les numéros inférieurs à 17 proviennent des protocoles de 5e secondaire, les autres, de 3e secondaire. Les textes entre guillemets correspondent aux questions ou aux commentaires des chercheurs, qui animaient la verbalisation rétrospective.

Nature des questions

Pour avoir des idées et pour vérifier l'organisation de ces idées: "(des questions) Euh... pour les idées ou euh... comment les arranger". (8) Rarement pour savoir comment écrire quelque chose: "C'est très rare qu'ils viennent euh... euh... qu'ils viennent me demander: bon, comment je pourrais dire ça? Ça, ça arrive, mais..." (9).

Les questions d'ordre linguistique (vocabulaire, syntaxe, orthographe grammaticale) surgissent essentiellement lorsque le texte a déjà été "marqué" par l'enseignant: "Mais d'ordre linguistique?... les questions vont venir pour la langue que ce soit euh... en vocabulaire, que ce soit en syntaxe et évidement euh... en orthographe grammaticale, elles vont venir quand le texte est corrigé, c'est-à-dire les fautes encerclées, les phrases mal structurées indiquées par euh... une ligne ondulée avec un s dans la marge, les fautes de vocabulaire marquées par voc au-dessus du mot...". (10) Habituellement, les élèves ne posent pas de questions d'ordre linguistique en cours de rédaction: "C'est très rare qu'en cours de brouillon, un élève vienne me demander: Comment ça se dit ça?"(11) Ce seraient surtout les plus forts qui demanderaient de l'aide d'ordre linguistique en cours de rédaction: "Ça arrive... plus, par exemple, dans ma classe d'élèves euh... en accélération."(11)

Motivations

Les élèves ont un profond besoin de se faire rassurer à propos de leur production écrite: "Est-ce que c'est bon comme je l'ai fait?"(8); "Ils vont venir au bureau ou lever leur main constamment pour se faire confirmer qu'ils sont sur la bonne voie."(5); "Ça c'est son style.. elle doute continuellement."(24) Même qu'en 3e secondaire, les élèves sollicitent directement l'approbation: "Lors de la remise de leur travail, ils vont me demander, c'est-tu correct M...? Là, il faut que je la regarde, et puis je dis: Ah oui c'est beau, c'est bien beau."(37) Parfois, l'approbation que leur travail est techniquement correct suffit: l'enseignant s'assure simplement que leur nom soit bien inscrit sur la feuille, que le texte soit bien écrit à double interligne, etc., et l'enseignant appuie alors sa vérification d'un imprécis "C'est beau! C'est bien!", qui semble satisfaire parfaitement les élèves.

C'est pourquoi les enseignants se font rassurants, réconfortants avant d'émettre un commentaire et de mettre en évidence une difficulté chez l'élève: "Alors, je dis: bon bien c'est bien. Mais tu devrais, tu pourrais là maintenant élaborer... t'as quand même beaucoup de .. euh... beaucoup d'information ici..."

Comportement des élèves

Le comportement des élèves varie selon la situation d'écriture. Par exemple, en situation d'aprentissage, ils sont plus déterminés à obtenir de l'aide: "Sauf en période vraiment d'apprentissage, où à chaque paragraphe, ils viennent me voir."(1)

C'est surtout en se faisant pointer une erreur qu'ils réagissent: "Comment ça, c'est pas bon? Qu'est-ce qu'elle a de pas bon?... C'est quoi qui est pas bon là dans ma phrase?"(10) Surtout, si l'évaluation implique la perte d'un certain nombre de points: "..on marchande là comme dans un magasin où on veut faire baisser les prix. Parce qu'ils veulent récupérer le point que j'ai enlevé là pour ça..."

Pour demander de l'aide, les élève se déplacent pour aller rejoindre le professeur, ou ils lui font signe de venir vers eux. Dans les deux cas, ils semblent très à l'aise: "...il va me faire signe ou bien il se lève puis il vient me voir..." Même si le professeur ne se tient pas à l'avant de la classe, l'élève va se déplacer pour aller lui demander de l'aide: "Ah! Il se serait levé ou il m'aurait fait signe."(18) Ces déplacements produisent parfois un effet d'entraînement: "Tiens à un moment donné, un élève se lève, bon ben là, c'est comme si ça faisait penser aux autres de le faire aussi."(30)

Lorsque le travail à faire est relié à un sommatif, les élèves désirent davantage d'explication: "(Ceux et celles qui ne veulent pas d'explications, est-ce qu'il y a d'autres moments où ils en désirent?) Oui. Quand c'est directement rattaché à un sommatif."(19)

Correction/mise au propre

Les élèves acceptent/tolèrent des erreurs dans leurs copies parce qu'ils n'ont pas le temps de les corriger: "...mais je le sais, M., que ça c'est pas correct là, mais je m'en suis aperçu trop tard.. Puis j'ai pas le temps de le refaire."(34)

Lors de la mise au propre, déjà en 3e secondaire, certains élèves font preuve d'une bonne connaissance de l'ampleur de la correction à faire, car ils préfèrent la vérifier auprès du professeur avant de poursuivre leur travail: "(Elle pose une question qui a l'air très importante, puis elle retourne à sa place, donc elle va apporter des corrections.) Oui. Mais c'est pour ça que j'ai pensé que... ça devait être au niveau de la disposition de son paragraphe, ici, là."(35)

Détermination du problème

En général, les élèves semblent avoir de la difficulté à formuler verbalement leur problème, même en 5e secondaire: "Il faut vraiment que vous me disiez spécifiquement ce que vous voulez dire. Ben oui, c'est ça que j'ai voulu dire."(15); "...puis ils vont dire.. euh... mais ça ici, là, euh... t'sais... Ils savent qu'il y a quelque chose qui ne va pas, mais ils ne savent pas quoi." Effectivement, ils ont l'intuition que quelque chose ne va pas à un endroit précis dans leur texte: "Ils vont me montrer... ben regarde H., là, lis donc ça ici, là. Il n'y a pas de question précise."(31)

Cette difficulté d'exprimer précisément la nature du probème qu'ils rencontrent vient sans doute du fait qu'ils ont des lacunes en vocabulaire: "Alors, ils manquent aussi, de ce côté-là, de vocabulaire. C'est certain qu'il y a... euh... qu'il y a dans certains cas un manque de vocabulaire."(15)

Fréquence

La disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante, son attitude d'écoute, d'ouverture, incitent assurément les élèves à poser des questions: "...vu que je répondais encore, donc ils ont dû dire, ben je vais y aller aussi."(29); "C'est ça. Elle répond, donc je peux y retourner."(30)

Par contre, plus le rapport élève:/maîtres est grand, moins les élèves demandent d'aide: "Ils n'osent plus tellement t'appeler -- dans le cas d'un groupe trop nombreux -- parce qu'ils se disent bon ben euh... là je lui ai déjà demandé."(16)

Entraide entre les pairs

Il semble que l'entraide se manifeste surtout en situation d'apprentissage et dans un contexte permissif: "J'ai l'impression qu'ils pensent qu'on ne le souhaite pas. Mais, si on leur avait dit, Écoutez, si vous voulez vous aider les uns les autres... on aurait eu beaucoup de cas."

Mais, les élèves ne demandent pas cette aide à n'importe qui: "Puis elle sait bien qu'en avant I. est meilleure qu'elle, alors elle va demande de l'aide à I."(24)

CONCLUSION

Notre recherche a permis d'obtenir des informations privilégiées sur la pratique du discours écrit en classe de français puisqu'elles nous ont été fournies par les enseignantes elles-mêmes. Il

faut souligner que l'approche méthodologique explique la nature des informations, puisque nous avons placé les enseignantes en situation de verbalisation pendant le visionnement du vidéo que nous avons réalisé dans leur classe. Le rapport final présente l'analyse complète des informations recueillies auprès des enseignantes.

Gilles Fortier
Guy Lusignan
Département des sciences de l'éducation
Clémence Préfontaine
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal

L'INFLUENCE DE L'EXPLOITATION D'OUVRAGES POUR ENFANTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'IMAGINATION DES ENFANTS DE 7 et 8 ANS

Enseignement primaire

Imaginaire...

"Fonction qui consiste à franchir les frontières du réel. Imaginaire au pouvoir insaisissable; voie sacrée et profonde permettant les voyages aux pays de nulle part, aux lieux intérieurs de l'être, et qui abolit l'espace et le temps.

"C'est lui qui offre à l'enfant la consolation, dans l'"espace du dedans", ou dans les contrées de la géographie créative.

"Du conte aux visages multiples plongeant aux racines de l'oralité, jusqu'au récit; de l'image débordant le cadre de la page au texte d'information scientifique, l'imaginaire étend son royaume.

"Parfois endigué dans un texte à la lecture séquentielle et plus ou moins "compartimentée", il peut poindre, se développer et s'enfler dans le cadre d'une toute petite illustration, ou au creux d'un mot...

"Du récit fictionnel au texte fonctionnel, du conte au documentaire, il mène à l'aventure de la vie et du monde".

D. Escarpit et M. Vagné-Lebas
La littérature d'enfance et de jeunesse
État de lieux (1988)

INTRODUCTION

Le Plan d'action en français du ministère de l'Éducation propose une série d'actions visant toutes l'amélioration de l'aptitude à lire et à écrire des élèves québécois. C'est pour répondre à cette initiative du ministère de l'Éducation (MEQ), qui vise à encourager la recherche en pédagogie, qu'est né ce projet de recherche, dont le but est d'étudier expérimentalement les effets d'une exploitation systématique de livres de littérature pour enfants sur le développement de l'imagination des enfants du primaire (7 et 8 ans). Il répond aux volontés du MEQ, qui signale l'urgence d'agir en ce domaine, en privilégiant, dès le début du primaire, un contact étroit et agréable entre les livres et les enfants, favorisant ainsi le développement d'attitudes positives et durables vis-à-vis des livres et de la lecture.

Objectifs

- Vérifier les effets de l'utilisation de livres pour enfants sur le développement de l'imagination chez les enfants du primaire (2e année).

- Éclairer le contexte théorique fourni par des spécialistes en littérature enfantine et y ajouter les éléments précisés dans cette recherche.

- Faire une place plus grande à l'utilisation des livres pour enfants en milieu scolaire - mieux exploiter les ouvrages puisés dans la bibliothèque scolaire dans le cadre des cours de français.

Présentation de la variable

Une exploitation systématique d'une variété de livres de littérature de qualité dans le cadre d'un atelier lecture/écriture permettra à l'imagination des enfants de s'exprimer et de se développer.

Problématique

Le répertoire des livres pour enfants est riche et varié. Ces livres, par leur présentation et leur contenu, comblent plusieurs besoins chez l'enfant lecteur (Bettelheim, 1976; Michel, 1976). Les multiples bienfaits de la lecture ne sont évidemment plus à démontrer. Toutefois, précisons que, concernant le développement de l'imagination, bon nombre d'auteurs affirment que la lecture et l'exploitation de livres de littérature pour enfants peuvent être profitables (Beauchesne, 1985; Held, 1977; Jean, 1979; Smith, 1979).

On ne peut nier l'importance du rôle joué par l'imagination dans le développement harmonieux d'un être humain complet. Elle est à la source de toute créativité et aussi importante que le monde purement rationnel (Osborn, 1965; Paré, 1977). Plus que jamais, elle sera indispensable aux adultes de demain qui, sans imagination, c'est-à-dire sans créativité ni curiosité, sans pouvoir recourir à la force intérieure de l'homme, ne pourront que très difficilement faire face aux multiples défis de l'avenir (Aiken, 1984; Bettelheim, 1976; Michel, 1976). L'imagination ne préside-t-elle pas à tout essai de connaissance, comme le dit si bien Jeanne Michel (1976)?

Mais cette imagination, effervescente chez les jeunes enfants, que lui arrive-t-il en cours de croissance vers l'âge adulte? Les inquiétudes ne manquent pas devant le "déclin" de l'imagination qui commence vers la 5e année du primaire, pour disparaître chez bien des

adultes (Beaudot, 1979; Duborgel, 1983). Ce pouvoir énorme que nous avons tous doit, pour survivre et s'épanouir, pouvoir trouver écho et stimulations. Si jamais on ne fait appel à la pensée divergente, siège de la pensée créatrice (l'intelligence logique et rationnelle correspond plutôt à la pensée convergente, selon le modèle trimensionnel de l'intelligence élaboré par Guilford en 1956), l'imagination n'aura pas beaoucoup d'occasions de s'exprimer et, à la longue, risquera de s'atrophier.

Plusieurs auteurs s'accordent à penser que l'école n'est peut-être pas le milieu le plus stimulant pour le développement de l'imagination (Duborgel, 1988; Tsyboula et Seydoux, 1988).

Une exploitation de "bons" livres qui feraient appel à la pensée divergente devrait avoir un certain effet sur le développement de l'imagination des enfants du primaire. Dans cette perspective les questions suivantes peuvent être soulevées.

Questions de recherche

- Quels effets produira l'exploitation hebdomadaire, en classe, de plusieurs livres de littérature pour enfants sur l'imagination d'enfants du primaire (7 et 8 ans)?

- Quels autres bénéfices les enfants du primaire (7 et 8 ans) pourront-ils retirer de l'exploitation hebdomadaire, en classe, de plusieurs livres de littérature enfantine?

METHODOLOGIE

1. Sujets

Les sujets de l'étude sont 55 enfants de 7 et 8 ans, soit un groupe expérimental (28) et un groupe contrôle (27) fréquentant la 2e année d'une école située dans la région 03.

2. Instruments

Trois instruments différents sont nécessaires pour mesurer les variables en cause dans cette recherche. Ainsi au prétest et au post-test de l'expérience, les sujets rédigent un "texte d'enfant". Deux grilles visant à mesurer l'imagination et la créativité de chacun sont appliquées à ce récit (Duborgel, 1983; Desrosiers, 1975). Enfin, le troisième instrument utilisé est un journal d'observation que nous avons préparé et qui est rempli par les enseignantes entre les étapes du prétest et du post-test.

3. Démarche suivie

La démarche que nous avons adoptée est celle habituellement suivie dans le cadre de recherches expérimentales, soit trois étapes constituées, dans l'ordre du prétest, de l'expérimentation et du post-test pour la classe expérimentale; il y a seulement deux étapes pour la classe contrôle, soit le prétest et le post-test.

C'est la comparaison de l'analyse des textes produits lors du prétest et du post-test de la classe expérimentale qui nous permet de tirer les premières conclusions. Par la suite, nous pourrons ajouter la comparaison avec la classe contrôle.

4. Expérimentation

L'expérimentation consiste à faire vivre aux élèves de la classe expérimentale une suite de sept ateliers différents, spécialement créés pour répondre aux objectifs et contraintes de la recherche, c'est-à-dire exploiter des livres de littérature de jeunesse en visant la stimulation et le développement de l'imagination des enfants. Les livres choisis devaient répondre à une série de critères de sélection, liés tant au texte qu'à l'illustration, nous assurant de leur intérêt et de leur qualité au point de vue du développement de l'imagination. Il s'agissait donc de contes (traditionnels et modernes) et d'albums ou recueils de poésie. Il importe de souligner que la majorité des ouvrages exploités ont été sélectionnés dans la production récente de livres francophones destinés aux enfants de sept et huit ans.

La liste des livres exploités et la planification détaillée des ateliers seront données dans le rapport final.

L'expérimentation s'est échelonnée sur cinq semaines. Elle a été précédée, huit jours avant, du prétest et suivie, huit jours après, du post-test.

Pendant tout le temps qu'a duré l'expérimentation, les deux enseignantes, celle de la classe contrôle, comme celle de la classe expérimentale, ont eu à remplir le journal d'observation (cf. 3e instrument mentionné).

5. Résultats et analyses

Tous les résultats dont il sera fait mention ici ne concernent que la classe expérimentale. Ils ont été obtenus en comparant l'analyse du prétest et du post-test.

Les résultats s'appuient sur l'étude des textes de 19 sujets. Des absences et des textes indéchiffrables nous ont empêchées de tenir compte de l'ensemble des 28 sujets participants.

Les textes des enfants ont fait l'objet de deux analyses, puisqu'il y avait deux grilles à expliquer: la grille n° 1 (de Duborgel, 1983) et la grille n° 2 (de Desrosiers, 1976). Cela explique les deux colonnes apparaissant dans les tableaux. Il est d'ailleurs assez fascinant de constater à quel point, malgré quelques nuances, elles se recoupent.

Tableau 1 - Changements survenus dans le calcul de l'imagination entre le prétest et le post-test (résultats "bruts", c'est-à-dire sans seuil).

Résultats observés	Grille n°1 %	Grille n°2 %
Augmentation	42	63
Pas de changement	42	21
Diminution	16	16

Ces résultats ont été obtenus en appliquant les grilles d'analyse aux textes produits par les enfants au prétest et au post-test et en les comparant les uns aux autres.

Toutefois, puisqu'il s'agit de résultats "bruts" (le nombre de points), ils ne tiennent pas compte de certaines nuances importantes comme, par exemple, le cas d'un enfant ayant obtenu beaucoup de points au prétest parce qu'il a écrit un texte extrêmement imaginaire et obtenu un peu moins de points au post-test pour un texte un tout petit peu moins imaginaire. Cet enfant se trouve alors classé dans ce tableau avec ceux qui ont réellement accusé une diminution au post-test.

L'analyse de ces résultats nous a donc conduites à la nécessité de déterminer un "seuil d'imagination", c'est-à-dire le nombre minimum de points permettant d'affirmer que le texte contient des traces d'imagination. La classification des textes tient alors compte du passage de "peu" imaginatif à "moyennement" imaginatif et à "très" imaginatif en plus des moindres petites différences de points.

Tableau 2 - Présentation de la répartition des enfants en fonction du seuil d'imagination.

	Grille n° 1 %		Grille n° 2 %	
Seuil	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Au-dessus du seuil	11	26	16	47
Sur le seuil	26	32	16	11
Sous le seuil	63	42	68	42

Les résultats de ce deuxième tableau sont très significatifs. En effet, si l'on compare les résultats du post-test à ceux du prétest, on constate les changements suivants:

Tableau 3 - Présentation des déplacements en fonction du seuil d'imagination au post-test.

Pourcentage d'enfants	Grille n° 1 %	Grille n° 2 %
% de moins sous le seuil	21	26
répartis ainsi:		
% de plus sur le seuil	5	-
% de moins sur le seuil	-	5
% de plus au-dessus du seuil	15	31

Ces derniers résultats illustrent clairement les changements bénéfiques observés entre le prétest et le post-test.

- Dans le cas de la grille n° 1 (de Duborgel), 21 p. cent des enfants classés sous le seuil d'imagination au prétest se sont retrouvés sur le seuil ou au-dessus du seuil au post-test.

- Dans le cas de la grille n° 2 (de Desrosiers), 26 p. cent des enfants classés sous le seuil d'imagination au prétest se sont retrouvés sur le seuil ou au-dessus au post-test. Mais dans le cas de cette analyse, on note que plusieurs sont également passés de sur le seuil à au-dessus, car il y a 5 p. cent de moins d'enfants sur le seuil et 31 p. cent de plus au-dessus.

CONCLUSION

L'analyse des résultats obtenus, selon laquelle environ 25 p. cent des enfants (21 p. cent dans le cas de la grille n° 1, et 26 p. cent dans le cas de la grille n° 2) ont manifesté plus d'imagination dans le texte qu'ils ont écrit à la suite de cinq semaines d'exploitation systématique et variée de livres de littérature, permet de répondre positivement à la première question de la recherche. Et encore, ces "25 p. cent" ne tiennent compte que des enfants qui ont franchi le seuil d'imagination. Ils ne tiennent pas compte de ceux qui étaient déjà sur le seuil ou au-dessus et qui ont manifesté encore plus d'imagination.

Cette recherche permet de croire que si après seulement cinq semaines d'expérimentation (sept ateliers de lecture-écriture), l'impact positif sur l'imagination des enfants est si marqué, les effets à plus long terme seraient extraordinaires.

Il n'est pas possible de répondre de façon aussi précise et quantifiée à la deuxième question concernant les autres bénéfices d'une telle exploitation de livres. Par contre, à la suite de l'évaluation du projet faite par les élèves et par l'enseignante, et l'observation du comportement des enfants vis-à-vis l'écriture, les livres et la lecture en cours d'expérimentation et après, il nous est possible de dire que, pour la grande majorité d'entre eux, le projet a eu des effets bénéfiques sur leur attitude à l'égard de l'écriture, des livres et de la lecture.

La réduction de la subvention demandée ne nous a pas permis de retenir une troisième question de recherche, soit l'étude des effets de l'exploitation de livres sur les qualités de scripteur des enfants. Le matériel accumulé et la petite subvention reçue pour poursuivre les travaux nous incitent à éclairer cette piste.

Lorsque l'on pense aux multiples bienfaits que l'on peut retirer de l'exploitation des livres (ceux vérifiés expérimentalement dans le cadre de la présente recherche, ceux pressentis à de nombreux points de vue et ceux peut-être encore insoupçonnés), à la facilité d'accès aux livres dans la plupart des écoles primaires québécoises et à la facilité également d'intégrer leur exploitation dans l'horaire hebdomadaire de la classe, on ne peut qu'être enthousiasmé. Il s'agit simplement de poursuivre les recherches, de divulguer les résultats, de donner les instruments supplémentaires aux enseignants et enseignantes, par exemple, par la publication de critères de sélection de livres, de suggestions et d'exemples d'activités.

ANNEXE 1

Tableau des résultats

Classe expérimentale
(Micheline)

Code	Noms	Grille n° 1			Grille n° 2		
		Prétest	Post-test	V	Prétest	Post-test	V
A-1	Mathieu	1	2	+1	10	13	+2
B-1	Ana-Maria	2	2,5	+,5	9	11	+2
C-1	Jacinthe	2	2	0	10	10	0
D-1	Jonathan	1	1	0	6	8	+2
A-2	Stéphanie	2	1	-1	9	9	0
B-2	Maude	1	1	0	6	8	+2
C-2	Jean-Louis	1	2,5	+1,5	7	10	+3
E-2	Jimmy	2	1	-1	11	8	-3
B-3	Audrey	2	3	+!	10	13	+3
C-3	Cathy	1	2	+1	8	9	+1
D-3	Guylaine	1	2	+1	5	11	+6
E-3	Cédrick	1	1	0	6	8	+2
C-4	Yannick	1	2	+1	7	11	+4
D-4	Jean-Luc	1	2	+1	9	12	+3
B-5	Capucine	3	2,5	-,5	13	11	-2
C-5	Claudia	1	1	0	8	12	+4
A-6	Pierre-Luc	1	1	0	7	7	0
B-6	Sylvie	1	1	0	6	6	0
C-6	Joelle	2,5	2,5	0	12	11	-1

Nombre d'enfants	Grille n° 1	Grille n° 2
+	8	12
=	8	4
-	3	3

Classe contrôle
(Thérèse)

Code	Noms	Grille n° 1			Grille n° 2		
		Prétest	Post-test	V	Prétest	Post-test	V
K-1	Yann	2	2	0	8	11,2	+3,2
L-1	Mathieu	1	1	0	7	7	0
M-1	Jolyann	1	1	0	7	6	-1
N-1	Karine	2	2	0	11	10	-1
O-1	Sylvie	1	1	0	8	6	-2
K-2	Marianne B.	1	1	0	9	6	-3
L-2	Josée-Anne	2	1	-1	8	6	-2
M-2	Sabrina	2	1	-1	9	7	-2
N-2	Christine	1	1	0	7	5	-2
O-2	Gabriel	1	1	0	8	5	-3
K-3	Fahri						
L-3	Sophie-Dom.						
M-3	Guylaine						
N-3	Josée						
O-3	J.-François C.						
K-4	Véronique						
L-4	Jean-Sébastien						
M-4	Pamela-Ann						
N-4	Kevin B.						
O-4	Sylvain						
K-5	Jonathan						
L-5	Kevin G.						
M-5	J.-François D.						
N-5	Marianne S.						
O-5	Simon						
K-6	Marie-Pierre						
L-6	Eric						

Charlotte Guérette
Corine Maldague
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

ÉCRITURE ET "HYPERTEXTE" — Enseignement primaire

Le Plan d'action en français a subventionné pour l'année 1989-1990 le projet "Outils pour l'écriture et la révision: Conception et mise à l'essai de fiches hypertexte". Ce projet a porté essentiellement sur le conte et le discours informatif. Pour y faire suite, nous avons soumis au Plan d'action, pour 1990-1991, un nouveau projet intitulé "Facilitation de la production écrite chez les élèves: deux nouveaux modules hypertexte et un tuteur proactif". Par ailleurs, grâce à une subvention accordée par un autre organisme, nous conduisons en ce moment un autre projet sur un thème apparenté, à savoir l'aide à la rédaction en didactique du français.

Pour rendre compte de nos travaux, nous commencerons par énumérer les objectifs du projet initial, tels que formulés dans le texte de la demande de subvention, ce qui permettra d'apprécier par la suite la démarche suivie et les résultats principaux.

Objectifs

L'objectif général est d'aider à améliorer l'écriture des élèves du 2e cycle du primaire en leur permettant d'utiliser des outils sous forme de fiches hypertexte. De cet objectif général découlent huit objectifs plus particuliers:

1. Relever les caractéristiques (forme et contenu) de deux types de productions écrites, le conte et le texte informatif, ainsi que certaines pistes de révision, en vue de la conception de nouveaux outils pédagogiques susceptibles d'aider à l'écriture et à la révision, sous forme de fiches hypertexte.

2. Choisir les éléments les plus pertinents aux besoins et au développement langagier des enfants du 2e cycle du primaire.

3. Concevoir trois types différents de modules d'aide à l'écriture et à la révision sous forme de fiches hypertexte.

4. Initier les enseignants et les enseignantes à l'utilisation du système "HyperInfo" pour créer des fiches hypertexte.

5. Faire produire aux élèves des contes et des textes informatifs à l'aide des modules conçus au préalable.

6. Observer si les élèves utilisent les outils efficacement et s'ils produisent de meilleurs textes (problème de la qualité du texte produit).

7. Observer dans quelle mesure, à quels moments et dans quelles conditions les élèves se servent de l'aide offerte (problème de l'interface logicielle et de l'accès à l'information).

8. Évaluer de façon ponctuelle, selon certains indices (structure de la phrase, qualité de l'information, variété lexicale, complexité syntaxique, etc.), un échantillon des textes produits par les élèves.

9. Initier les élèves à l'utilisation du système "HyperInfo" pour créer des fiches hypertexte.

Démarche

Il s'agit d'une recherche de développement où nos théories en didactique de l'écrit sont constamment mises à l'épreuve et validées ou invalidées par la conception, la production et la mise à l'essai de prototypes successifs. Chaque itération de la boucle de développement permet d'améliorer le prototype visé.

Le module "CONTE" offre aux jeunes scripteurs et scriptrices une aide spécifique à la planification, la rédaction et la révision de contes. Il est articulé autour des concepts fondamentaux à la construction du conte, à savoir le récit des événements, l'identification et la description des personnages, la description des lieux, les indices temporels (date et durée). Son application en classe a permis d'observer de près, notamment par l'analyse des textes produits, un certain nombre de problèmes types que rencontrent les élèves en rédigeant leur conte. En réponse, nous avons produit un guide imprimé d'une centaine de pages qui complète l'aide disponible sous forme de fiches hypertexte et rend l'usager capable d'en tirer un meilleur profit. La démarche du guide démonte la mécanique du conte, s'appuyant sur des extraits de contes produits par les élèves lors de l'expérimentation du module hypertexte. La conception du guide s'est effectuée au cours de l'été et sa mise à l'épreuve en classe fait partie de nos objectifs de l'année en cours.

Pour ce qui est du discours informatif, nous avions annoncé un module général qui devait porter sur la rédaction et la révision de textes sur des thèmes liés aux sciences humaines. Après deux mois, il nous avait fallu admettre que l'entreprise était trop vaste, dépassant largement nos moyens. Le discours informatif s'était révélé, au moment où nous essayions de produire des outils pédagogiques pratiques, un objet plus large et plus multiforme que le conte. Pour mieux circonscrire les besoins des jeunes scripteurs et en arriver à un objet plus précis en vue de la conception d'outils pratiques, il convenait plutôt de considérer des contextes particuliers d'écriture en discours informatif. Nous avons donc choisi d'élaborer, non pas un module unique en discours informatif, mais deux modules circonscrits répondant à des contextes et à des besoins particuliers. Ainsi, "MENU" offre une aide notionnelle utile à la rédaction de tout texte portant sur l'alimentation ou sur des thèmes connexes. "VISAGE", à l'opposé, ne repose pas sur un domaine de savoir particulier, mais fait plutôt ressortir la fonction d'informations essentielles, secondaires, lacunaires et fausses, dans le contexte particulier d'une description physique (portrait).

"MENU" comptait 35 000 octets en avril. La version mise à l'épreuve à la fin de mai, auprès d'un nombre restreint d'élèves, comportait une taille entre 50 000 et 60 000 octets, alors que la version améliorée dépassait à la fin du mois d'août les 100 000 octets. "VISAGE" est le plus petit module. Son développement a suivi une courbe très différente de celle de "MENU", à cause de la nature des informations qu'il devait offrir à l'usager. Les deux modules avaient, au début, une taille semblable, mais nous nous sommes rendus compte que le contenu de "VISAGE" devait être beaucoup plus concret qu'il ne l'était dans sa première forme. Par conséquent, nous avons dû éliminer plus du tiers des fiches du premier prototype, apprentissage douloureux mais finalement bénéfique. Au texte des fiches écrites, nous avons appris à intégrer des images rendant plus clair le sens de l'écrit.

"MENU" et "VISAGE" s'accompagnent chacun d'un ensemble de scénarios pédagogiques. Ce matériel imprimé complémentaire, ainsi que les versions améliorées des modules hypertexte, sera mis à l'épreuve au cours de cette année.

Le projet soumis pour 1990-1991 visait comme principale nouveauté la conception d'un tuteur proactif qui, au lieu d'attendre passivement que le scripteur appelle l'aide disponible, intervient au moment opportun pour offrir au scripteur une aide hypertexte rattachée aux mots qu'il a écrits dans son texte. Malheureusement, la subvention accordée par le Plan d'action n'a pas été à la hauteur de nos ambitions. Nous avons soumis une demande complémentaire à un autre organisme.

Résultats principaux

Les résultats principaux peuvent être considérés sous trois angles complémentaires, à savoir

a) le degré d'atteinte des objectifs de départ,
b) les divers matériels effectivement produits,
c) les questions théoriques et pratiques auxquelles la recherche aura permis de formuler des éléments de réponse.

En se rapportant aux objectifs du projet initial énumérés plus haut, on peut considérer qu'ils ont généralement été atteints, surtout les plus importants, mais à un degré qui varie d'un objectif à l'autre:

objectif	
1	atteint
2	atteint
3	atteint
4	objectif reporté, faute de temps
5	le temps a permis une mise à l'essai systématique du module "CONTE" seulement
6	atteint pour le conte
7	atteint
8	pour le conte seulement
9	objectif reporté, faute de temps

Voici la liste des matériels produits:

- module hypertexte "CONTE" (106 000 octets), guide imprimé (env. 100 pages);

- module hypertexte "MENU" (100 000 octects), quatre scénarios pédagogiques;

- module hypertexte "VISAGE" (40 000 octets, images comprises), quatre scénarios pédagogiques, feuillet d'objectivation d'élève;

- "DIDFRAN", premier prototype d'une aide à la rédaction de scénarios pédagogiques en didactique du français au primaire (170 000 octets).

La recherche a permis d'éclairer quelques questions utiles. En observant les élèves se servir des modules hypertexte, on constate qu'ils les consultent effectivement, qu'ils les utilisent pour planifier, composer et réviser leur texte, qu'ils n'ont aucune difficulté à comprendre la logique de l'hypertexte. En contrepartie, nous n'avons pas exploré les éventuelles retombées négatives liées à l'aide offerte. Pourrait-elle, par exemple, constituer une béquille ou une entrave au processus d'écriture dans certains cas?

Nos recherches nous amènent à jeter un nouveau regard sur le processus d'écriture chez le jeune scripteur ou la jeune scriptrice. L'intérêt intrinsèque de l'hypertexte, à l'opposé de celui des autres formes d'aide qu'on peut concevoir, notamment l'imprimé, semble résider dans le fait qu'il est disponible instantanément à tout moment en cours d'écriture et que l'accès à l'hypertexte se fait à partir du texte même du scripteur, prenant appui sur des éléments qu'il a lui-même écrits. Dès lors, observer un élève se servant d'une aide hypertexte à l'écriture, c'est en même temps observer le déploiement du processus d'écriture chez cet élève.

Par ailleurs, cette recherche a confirmé, sur le plan de la médiatisation hypertexte, qu'il est relativement facile d'utiliser un logiciel de conception d'hypertextes simples, tel qu'"HyperInfo", qui n'exige pas de programmation. Les plus grands défis de conception sont liés à la nécessaire structuration des contenus textuels, plutôt qu'aux aspects informatiques du développement. Nous avons élaboré un ensemble de conventions de conception et de règles d'écriture de fiches hypertexte qui constitue un acquis important.

L'expérience de nos premières recherches en écriture à l'aide de l'hypertexte, jointe à l'intérêt et à l'enthousiasme exprimés par ceux qui ont vu ou utilisé les prototypes produits, nous permet de croire que nous avons découvert un riche filon de recherche et de développement en didactique du français.

Christophe Hopper
Monique Noël-Gaudreault
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

IDENTIFICATION DES STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DE 5E SECONDAIRE POUR LA RÉVISION DE DISCOURS ÉCRITS DE TYPE ARGUMENTATIF ET D'ÉLÈVES DE 4E ET 5E SECONDAIRE POUR LA RÉVISION D'UNE NOUVELLE LITTÉRAIRE EN FONCTION D'UN CHANGEMENT D'AUDIENCE

Enseignement secondaire

Sommaire

Le présent rapport constitue le résumé des principales opérations effectuées et des principaux résultats obtenus dans le cadre de la recherche intitulée Identification des stratégies utilisées par les élèves de 5e secondaire pour la révision de discours écrits de type argumentatif et d'élèves de 4e et de 5e secondaire pour la révision d'une nouvelle littéraire en fonction d'un changement d'audience*

Les principaux objectifs visés par cette recherche étaient les suivants:

- étudier d'une façon générale les corrections qu'apportent les élèves à des discours de type argumentatif;
- identifier l'effet des corrections sur la qualité générale du texte;
- identifier les corrections apportées à la structure d'un texte argumentatif et aux idées émises lorsqu'on révise en fonction d'un changement d'audience;
- expérimenter et évaluer des types d'intervention auprès des élèves pour maximiser leur compétence à réviser une nouvelle littéraire.

Déroulement de la recherche

La recherche s'est déroulée en deux étapes. La première étape a eu lieu de janvier à mai 1989 auprès de 55 élèves de 5e secondaire répartis en deux groupes. Le premier groupe était constitué d'élèves promus normalement en 5e secondaire, tandis que le deuxième groupe était formé d'élèves ayant échoué leur secondaire et qui devaient, au cours d'une même année, reprendre leur 4e secondaire et terminer leur 5e secondaire au rythme de deux périodes par jour. Les deux groupes ont produit un texte argumentatif dont l'audience supposée était des adolescents et adolescentes de leur âge. On leur a demandé de réviser cette première version du texte en fonction d'une audience supposée d'élèves du primaire pour un sous-groupe et de lecteurs et lectrices d'un grand quotidien pour l'autre sous-groupe. Les révisions transcrites du "brouillon" au "propre" de la première version ont été analysées à l'aide de la taxonomie de Faigley et Witte (1981), qui permet de classifier les corrections apportées en fonction de la structure de surface (aspect formel et sens préservé) et de la structure profonde (micro-structure, macro-structure). Les deux versions du texte produit ont également fait l'objet d'une analyse de contenu, de manière à relever les modifications apportées aux idées et à la structure du texte (nombre de mots, phrases et paragraphes).

La seconde étape a commencé en octobre 1989 et s'est terminée en mai 1990 avec un groupe de 21 élèves de 4e secondaire et un autre de 23 élèves de 5e secondaire. Les élèves de ce dernier groupe devaient également terminer leur 4e et leur 5e secondaire au cours de la même année. Après avoir produit une lettre d'opinions en octobre, les

---

* Nous utiliserons le terme audience plutôt qu'interlocuteur, car on le rencontre également dans la francophonie (Fayol et Schneuwly, 1987).

élèves ont rédigé au cours du mois de novembre et de décembre une nouvelle littéraire pour une audience supposée d'élèves du primaire. Cette nouvelle a été révisée en fonction d'une audience supposée de personnes de 60 ans et plus. De février à avril, en vue d'aider les élèves à acquérir les habiletés pour réviser un texte, nous avons expérimenté deux approches. Les élèves de 4e et de 5e secondaire ont produit trois textes d'opinions d'une longueur de 15 à 20 lignes qu'ils devaient réviser. En 4e secondaire, les élèves révisaient seul leurs textes à l'aide d'une grille légère d'autoquestionnement. En 5e secondaire, les élèves révisaient leurs textes en fonction d'une approche centrée sur le groupe de travail (apprentissage coopératif). Les sous-groupes étaient constitués de trois ou quatre élèves.

À la fin d'avril, les élèves des deux classes ont produit une deuxième nouvelle littéraire qui s'adressait à des jeunes de leur âge. Celle-ci a été révisée en fonction d'une audience supposée d'adultes. Dans les deux groupes, chaque élève révisait seul sa nouvelle littéraire.

Résultats obtenus

En fonction du premier objectif, soit les corrections apportées à un texte d'une façon générale, les résultats indiquent qu'à la fin du secondaire les corrections apportées à la première version d'un texte (brouillon-propre) concernent particulièrement la structure de surface dans une proportion de 95 p. 100. De plus, il n'y a aucune différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ entre les élèves des deux groupes ni quant à la note obtenue ($\underline{t} = 0,449$, test bilatéral) ni quant au nombre de corrections apportées par les élèves des deux groupes ($\underline{t} = -0,99$). Il n'existe également aucune différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ entre les garçons et les filles ($\underline{t} = 0,894$).

En fonction du deuxième objectif, soit l'effet des corrections sur la qualité générale des textes, une analyse de régression multiple indique que la combinaison linéaire des quatre variables indépendantes soit le nombre de corrections, le groupe, le sexe et le nombre de mots explique 35 p. 100 de la variance au seuil de $P < 0,05$ ($F = 5,51$). Cependant, seule la valeur négative de la régression partielle de -0,338 du nombre de corrections apportées est significtive au seuil de $P < 0,05$ ($t = 3,503$).

En fonction du troisième objectif, soit les corrections apportées à la structure du texte argumentatif et aux idées émises lorsqu'on révise un texte en fonction d'un changement d'audience, une analyse de contenu a été réalisée. Les résultats ont été regroupés d'abord de manière à savoir s'il y avait une différence en fonction du nombre de mots, d'idées, de phrases et de paragraphes et, ensuite, de manière à voir s'il y avait des différences entre les élèves du sous-groupe a, qui avaient à réviser leur texte en fonction du changement d'audience supposée d'élèves du primaire, et les élèves du sous-groupe b, en fonction d'un changement d'audience supposée composée de lecteurs d'un grand quotidien.

Les résultats ont indiqué que, quant au nombre de mots, la seule différence significative au seuil de $P < 0,05$ est celle qui existait pour l'ensemble de sujets entre la moyenne de 357,7 mots de la première version et de 320,94 mots de la deuxième version ($t = 2,48$).

Quant au nombre d'idées en général, il n'existe aucune différence significative à $P < 0,05$ entre la moyenne de 12,2 idées de la première version et celle de 12,37 de la deuxième version ($t = 0,405$). Cependant, il existe une différence significative au seuil de $P < 0,05$ entre la moyenne de 8 idées similaires et de 16,57 idées différentes que l'on retrouve entre la première version et la version révisée ($t = -2,871$). Il existe également une différence significative entre

le sous-groupe qui révisait en fonction d'élèves du primaire ($\underline{t}$ = -2,871). Il existe également une différence significative entre le sous-groupe qui révisait en fonction d'élèves du primaire ($\underline{t}$ = -3,38), mais aucune pour le sous-groupe qui révisait en fonction des lecteurs d'un grand quotidien ($\underline{t}$ = - 1,32).

Quant au nombre de phrases, il existe une différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ entre la moyenne de 18,6 phrases de la première version et la moyenne de 16,88 de la version révisée du texte ($\underline{t}$ = 2,24).

En ce qui concerne le nombre de paragraphes, il n'existe aucune différence entre les deux versions du texte, car le nombre moyen de paragraphes est identique, soit 5,42.

Les deux groupes d'élèves ont également adopté des comportements similaires lors de la révision de la première version de leur texte, puisqu'il n'existe aucune différence de moyennes significatives ni en ce qui concerne le nombre de mots ($\underline{t}$=- 1,60) et le nombre de phrases ($\underline{t}$ = 0,346) et de paragraphes ($\underline{t}$ = 0,752), ni en ce qui concerne la version révisée de leur texte quant au nombre de mots ($\underline{t}$ =-1,056), de phrases ($\underline{t}$ = 0,154) et de paragraphes ($\underline{t}$ = 0,667).

Quant au <u>quatrième objectif</u>, soit l'expérimentation et l'évaluation des types d'intervention auprès des élèves pour maximiser leur compétence à réviser une nouvelle littéraire en fonction d'un changement d'audience, les analyses ont été réalisées à partir des résultats obtenus lors de la production et de la révision de la première nouvelle littéraire et de la deuxième nouvelle littéraire. Cette dernière a été produite après que le groupe de 4e secondaire eut expérimenté une approche centrée sur l'autoquestionnement et celui de 5e secondaire, une approche centrée sur l'apprentissage coopératif. Les scores de 10 sujets de 4e secondaire et de 12 sujets de 5e secondaire ont été retenus

pour l'analyse des résultats. Encore ici, la taxonomie de Faigley et Witte (1981) a été utilisée pour classifier les corrections apportées au texte.

En ce qui concerne la première nouvelle littéraire, il n'existe aucune différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ entre les deux groupes d'élèves ni quant à la note obtenue ($\underline{t} = 0,675$), ni quant au nombre de corrections apportées ($\underline{t} = -0,212$).

En ce qui concerne la deuxième nouvelle littéraire, quant au nombre de corrections apportées, il n'existe aucune différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ ($\underline{t} = -1,541$) entre les élèves ayant expérimenté l'autoquestionnement et ceux ayant participé à une expérience centrée sur le travail coopératif. Par ailleurs, lorsqu'on fait une comparaison entre le nombre de corrections effectuées à la première nouvelle littéraire et à la deuxième nouvelle littéraire dans chacun des deux groupes, un test t indique qu'en 4e secondaire, il n'existe aucune différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$. En 5e secondaire, cependant, à la catégorie sens préservé, il existe une différence significative au seuil de $\underline{P} < 0,05$ entre les corrections apportées à la première et à la deuxième nouvelle littéraire ($\underline{t} = -2,83$).

Conclusion

Les résultats obtenus au cours de ces deux années de recherche auprès de quatre groupes d'élèves indiquent que du "brouillon" au "propre", des corrections s'effectuent majoritairement sur le plan de la structure de surface. Cependant, en ce qui concerne le discours argumentatif, les élèves, lorsqu'ils révisent un texte en fonction d'une autre audience, apportent de façon significative des changements au nombre de mots et de phrases. De plus, les élèves qui ont révisé leurs textes en fonction d'une audience supposée d'élèves du primaire ont changé de façon significative les idées de leur texte. Les résultats ont indiqué que la variable "nombre de corrections" influençait d'une façon significative le score obtenu.

Quant à la nouvelle littéraire, on constate également que la majorité des corrections apportées à la première version pour la réécrire en fonction d'une autre audience touchent la structure de surface. Par ailleurs, s'il n'existait aucune différence significative en début d'année entre les deux groupes, les résultats ont indiqué qu'en ce qui concerne le nombre de corrections apportées à la première nouvelle littéraire et à la deuxième nouvelle littéraire, les élèves de 5e secondaire ont apporté de façon significative un plus grand nombre de corrections à la catégorie sens préservé de la taxonomie que les élèves de 4e secondaire. À première vue, il semblerait que l'apprentissage coopératif ait eu des effets bénéfiques sur l'habileté à réviser des élèves de secondaire.

Guy Lusignan
Gilles Fortier
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL SOUTENU — **Enseignement primaire**

Le premier objectif consiste à évaluer l'effet de trois activités d'apprentissage et de leur combinaison sur le développement de l'utilisation du français oral soutenu en situations de communication formelles chez les élèves de 4e année du primaire. Les activités retenues sont 1) la communication en situations formelles (Comm), 2) l'objectivation de la communication (Obj), l'analyse du code linguistique (AnCodeLng). Il s'agit de trois activités d'apprentissage qui se situent sur le continuum pratique du langage - réflexion sur le langage dont la polarisation constitue un débat pédagogique important dans le transfert d'une pédagogie du code à une pédagogie de la communication. L'atteinte de ce premier objectif nous a permis de cerner des problèmes rencontrés par les enseignants et enseignantes et par les élèves dans la mise en place et la réalisation d'activités de communication et de développement linguistique.

Le second objectif consiste à étudier l'effet de ces activités d'apprentissage sur trois variables psychosociologiques: l'attitude envers la langue parlée, la sensibilité à la valeur stylistique des variantes et la sensibilité aux aspects pragmatiques de la situation.

Les questions de recherche sont les suivantes: quelles activités d'apprentissage influencent l'utilisation du français oral soutenu? Est-ce que l'attitude et la sensibilité ont été influencées par ces activités d'apprentissage, de telle sorte qu'il y ait confirmation

de leur influence éventuelle sur l'utilisation? Dans la réalisation de chacune de ces activités, quels problèmes rencontrent les enseignants et enseignantes et les élèves.

La recherche a été menée auprès d'élèves de 9 et 10 ans de cinq classes de 4e année, dont un groupe témoin, choisi en milieu urbain de la région de Trois-Rivières. Les groupes présentaient la répartition la plus similaire possible (milieu social et sexe). Les enseignants et enseignantes, à qui est revenue la tâche de mettre à l'essai dans leur classe les différentes interventions pédagogiques, ont suivi un entraînement spécial.

La première intervention pédagogique (et expérimentale) consiste pour les élèves à préparer et à produire trois communications orales en situations formelles: la présentation d'une recherche documentaire, la présentation d'une nouvelle à la façon d'un téléjournal et la présentation d'une chronique d'information. La deuxième intervention ajoute deux périodes d'objectivation: l'une, avant la production, vise à faire réfléchir collectivement les écoles sur la forme du message à produire, compte tenu de la situation; l'autre, après chaque production, vise à les faire se questionner sur le caractère approprié du langage utilisé. La troisième sert de complément à la deuxième des activités d'analyse du code linguistique oral. Ces activités consistent à faire désigner par les élèves des variantes des registres soutenu et familier à partir d'enregistrements magnétoscopiques préparés à cette fin. Enfin, la quatrième intervention ne comporte que des activités d'analyse du code linguistique.

Pour répondre aux questions, nous avons administré quatre types d'épreuve. L'épreuve d'utilisation en situation formelle consiste en une entrevue individuelle avec deux expérimentateurs se présentant comme des professeurs d'université en quête de documents oraux produits par des élèves et donnés à écouter à différents publics. L'analyse des entrevues s'effectue à partir de vingt variantes

linguistiques. L'utilisation de l'une ou l'autre des variantes est conditionnée chez les locuteurs québécois par la situation (par exemple, à elle, j'vas, ma j'vais). L'épreuve visant à connaître les attitudes consiste en une épreuve de réaction subjective aux registres de langue inspirée de la technique du "locuteur masqué" (ou "matched guise" mise au point par Wallace Lambert). L'épreuve de sensibilité à la valeur stylistique des variantes consiste, pour chaque sujet, à déterminer explicitement un ensemble de variantes familières et soutenues. L'épreuve de sensibilité aux aspects pragmatiques de la situation consiste pour l'élève à faire correspondre des textes oraux comportant soit des variantes soutenues, soit des variantes familières, à des situations de communication différentes selon l'interlocuteur ou l'interlocutrice ou selon la fonction.

De façon à pouvoir comparer l'effet des activités d'apprentissage sur le développement de l'utilisation, la sensibilité et les attitudes, on a adopté un schème évaluatif prétest-post-test.

L'analyse approfondie des résultats est en voie d'être réalisée. Nous ne présenterons alors ici que des résultats sommaires. En ce qui concerne l'influence des activités d'apprentissage sur le développement de l'utilisation du français oral soutenu, on constate qu'il y a eu changement entre le prétest et le post-test dans tous les groupes, à l'exception du groupe témoin. Une analyse de variance révèle de plus que les différences constatées entre les groupes expérimentaux au post-test sont significatives. Plus précisément, on observe que les taux d'utilisation ont diminué d'une mesure à l'autre dans deux groupes, d'une part, dans celui ayant subi l'intervention (Comm) et, d'autre part, dans celui ayant subi l'intervention (Comm + Obj + AnCodeLng). En revanche, les taux ont augmenté dans les groupes ayant subi les interventions (AnCodeLng) et (Comm + Obj).

La sensibilité à la valeur stylistique des variantes a augmenté dans tous les groupes. Elle a augmenté davantage dans le groupe (Comm + Obj + AnCodeLng), suivi, dans l'ordre, des groupes (Comm + Obj),

(AnCodeLng), (Comm) et témoin. Une analyse de variance révèle que les progrès constatés sont, dans l'ordre, plus importants dans les groupes (Comm + Obj + AnCodeLng) et (Comm + Obj). En ce qui a trait à la sensibilité à la valeur pragmatique des situations, les résultats vont dans le même sens que ceux en rapport avec la sensibilité aux variantes. Les résultats relatifs à l'attitude envers le langage suggèrent que celle-ci n'évolue pas d'une mesure à l'autre quel que soit le groupe. Tant au prétest qu'au post-test, les élèves des cinq groupes considèrent plus amusants les locuteurs masqués quand ces derniers s'expriment en français familier. En revanche, on juge que ces locuteurs ont plus belle apparence et sont plus sympathiques, plus polis, plus débrouillards, plus habiles, meilleurs en classe, davantage prêts à aider et plus dignes de confiance quand ils s'expriment en français soutenu.

La recherche a permis de déceler des problèmes rencontrés par les élèves et par les enseignants et enseignantes durant la réalisation des activités d'apprentissage. Un certain nombre d'élèves ont produit des communications orales pauvres sur le plan du contenu et de son organisation. Ceci est à mettre en relation avec le fait que les élèves éprouvent des difficultés à dégager des documents qu'ils consultent des informations pertinentes en nombre suffisant. À ce sujet, les enseignants déplorent le peu de temps dont ils disposent pour aider les enfants à surmonter ces difficultés. La qualité de leurs interventions en ce domaine a pu, malgré tout, être augmentée après que le chercheur ait assisté les enseignants dans la réalisation des activités de communication qui ont suivi. On en conclut donc que les difficultés éprouvées par les enseignants dans la mise en place d'une activité de communication peuvent être atténuées s'ils reçoivent une formation adéquate. En ce qui a trait à l'activité d'objectivation, les enseignants n'interviennent pas toujours et laissent parfois à peu près sans critique des productions orales présentant des lacunes que n'ont pas relevées les autres enfants. Ceci semble pouvoir s'expliquer par le fait que

les enseignants ne savent pas quoi exiger de leurs élèves en matière de rendement et qu'ils se sentent bousculés par le temps. Enfin, il apparaît que la réalisation des activités d'analyse du code linguistique n'a pas posé de difficulté importante ni pour les enseignants et les enseignantes, ni pour les enfants.

Luc Ostiguy
Département de français
Université du Québec à Trois-Rivières

Gilles Gagné
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Collaborateurs

Louis Laurencelle
Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières

Roger Lazure
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS:
STRATEGIES D'AIDE AUX SCRIPTEURS

Enseignement secondaire

Objectifs

Notre recherche avait pour objectif de faire ressortir différentes utilisations des éléments de surface de la langue et certaines difficultés rencontrées par des scripteurs et scriptrices de 3e secondaire (33 sujets) et 5e secondaire (23 sujets) sur les plans lexical, grammatical, syntaxique et discursif. Nous avons pris appui sur ces observations pour proposer des interventions d'aide à l'écrit, à l'usage des enseignants et enseignantes.

Démarche

L'activité d'écriture s'est déroulée dans les conditions habituelles de la classe. Nous n'avons donc pas créé de situation expérimentale, puisque nous souhaitions obtenir des productions scolaires conformes aux pratiques habituelles des élèves. Les enseignantes ont d'abord choisi de faire un remue-méninges, afin de présenter aux élèves le thème d'écriture, en l'occurrence l'énergie nucléaire. Le remue-méninges a été suivi de la présentation d'un vidéo sur l'énergie nucléaire. Immédiatement après, les élèves ont commencé leur rédaction. Nous avons agi comme observateurs pendant la rédaction, en laissant les enseignantes mener leur groupe comme elles le souhaitaient et comme elles avaient l'habitude de le faire. L'activité de rédaction a duré deux périodes de cours de français.

Les copies d'élèves que nous avons recueillies ont été transcrites par traitement de texte, en respectant strictement les erreurs, puis elles ont été codifiées selon les paramètres énumérés ci-dessous:

1. variété lexicale: les mots exacts et les termes propres;

2. formes grammaticales erronées et réparties selon les catégories suivantes:
   - accord en genre et en nombre
   - homophonie
   - orthographe lexicale
   - ponctuation absente ou incorrecte
   - syntaxe (négation et pronoms de toutes natures)
   - verbe (mode, temps, nombre, personne, participes passés avec être et avoir);

3. structures syntaxiques (phrases simples et complexes; propositions relatives et conjonctives);

4. types de discours (informatif et expressif).

Ces erreurs ont ensuite fait l'objet d'un tri automatisé, afin de regrouper celles du même type.

Résultats

Notre étude a permis de systématiser les connaissances que les enseignants et enseignantes du secondaire pourraient avoir quant à l'utilisation de la langue par leurs élèves, ce qui leur permettrait d'envisager des types d'aide plus adaptés à leurs élèves et aux situations de production de discours écrits. Nous avons observé la variété lexicale, l'orthographe lexicale, les formes grammaticales, les structures syntaxiques et les types de discours.

La variété lexicale

L'aspect lexical d'un discours indique le souci d'expression juste du scripteur. Dans le cas qui nous intéresse, où le sujet à traiter (l'énergie nucléaire) ne fait pas partie du quotidien des scripteurs, ces derniers ont eu tendance à utiliser en partie le lexique donné par le vidéo et en partie celui qui a été donné par le groupe d'élèves, au moment du remue-méninges (les mots ont alors été écrits au tableau). Bref, les scripteurs ont utilisé correctement une bonne partie du vocabulaire spécifique à l'énergie nucléaire, ce qui entraîne une certaine précision dans les textes. Nous avons dressé la liste des termes propres (voir rapport final) présents dans les textes des élèves, soit les termes qui ne peuvent être remplacés par d'autres. Nous avons pu dégager deux réseaux sémantiques de cette liste: le premier est descriptif (atomes, centrale nucléaire, radiation, radioactivité, uranium) et le deuxième est constitué de mots reliés aux effets, négatifs ou positifs, de l'énergie nucléaire (accident nucléaire, bombe atomique, déchets nucléaires, électricité, médecine nucléaire).

L'orthographe lexicale

Les erreurs d'orthographe lexicale que nous avons observées ont porté sur les éléments suivants: les accents (oubli, ajout, erreur), les homophones, les lettres (oubli, ajout, erreur), les majuscules (à un nom commun, oubli), la confusion de mots, le trait d'union (oubli, ajout) et le verbe (lexème et radical).

Les formes grammaticales

Les erreurs de nature grammaticale que nous avons observées ont porté sur la ponctuation (absence, erreur), sur les accords en genre et en nombre (nom qui suit un article, nom précédé d'adjectifs

indéfinis, possessifs et numéraux, nom invariable, épithètes), le verbe (le mode, le temps, le nombre, la personne, les participes passés employés avec les auxiliaires être et avoir), les homophones, la syntaxe (l'utilisation des pronoms, la négation). Le tableau 1 présente les principales erreurs grammaticales relevées dans les copies des élèves.

Tableau 1

Erreurs grammaticales, en pourcentages et par niveau

Erreurs grammaticales		3e secondaire	5e secondaire
Ponctuation	- absente	25 %	24 %
	- incorrecte	6 %	8 %
Accords	- en genre	3 %	5 %
	- en nombre	12 %	15 %
Verbe	- mode	0,25 %	1 %
	- temps	3 %	2 %
	- nombre	3,5 %	5 %
	- personne	3,75 %	1 %
	- participe passé (être)	1 %	2 %
	- participe passé (avoir)	5 %	2 %
Homophones		9 %	7 %
Syntaxe	- négation	0,5 %	1 %
	- pronom	8,5 %	5 %

Les structures syntaxiques

Le pourcentage des phrases simples rédigées par les élèves de 3e secondaire est de 41 p. cent de l'ensemble des phrases et le pourcentage des phrases complexes est de 59 p. cent. Le pourcentage des phrases simples rédigées par les élèves de 5e secondaire est de 39 p. cent de l'ensemble des phrases et le pourcentage des phrases complexes est de 61 p. cent. Le nombre plus grand de phrases complexes que de phrases simples peut s'expliquer par la nature des discours produits, qui sont en majorité expressifs, comme nous le verrons par la suite. Ce type de discours implique une forme d'argumentation qui

s'exprime habituellement par au moins deux parties dans une phrase: l'argument et sa justification. Cette structure peut même prendre une forme complexe qui peut inclure plus de deux parties. Les phrases simples, quant à elles, servent davantage à proclamer des assertions, vraies ou fausses (et qui auraient parfois besoin d'être nuancées).

Les types de discours

Les textes ont surtout été expressifs, ce qui peut s'expliquer par le fait que le sujet de l'énergie nucléaire touche personnellement tout le monde, y compris les jeunes. Par ailleurs, le vidéo qui a servi de déclencheur à cette activité d'écriture comportait lui-même des aspects expressifs, comme des témoignages de personnes vivant près de centrales nucléaires et de personnes qui parlaient de la possibilité de vivre près d'une centrale nucléaire. Toutefois, comme le vidéo présentait également des informations, les textes ont reflété cet aspect informatif.

Soutien aux enseignants et stratégies d'aide aux scripteurs

Le soutien que nous proposons aux enseignants pourrait les aider dans les interventions qu'ils font auprès des élèves en situation de production de discours écrits. Cet accent mis sur l'enseignant et l'enseignante s'explique par la situation particulière de l'élève au moment de la production écrite: il est en situation de réinvestissement des connaissances linguistiques qu'il possède déjà, ou devrait posséder, et ce n'est pas le moment de l'orienter vers des exercices, ni vers tout instrument d'aide qui le détournerait de sa préoccupation de production. En d'autres termes, il a besoin d'une aide adaptée à ses besoins contextuels et, de plus, qui lui soit offerte rapidement (Fortier et Préfontaine, 1989). Compte tenu que l'attention du scripteur doit pouvoir être maintenue sur le discours qu'il rédige, il nous

apparaît primordial que les enseignants puissent être parfaitement préparés à répondre aux demandes d'aide nombreuses et variées que leurs élèves leur adressent. Or, cette performance pourrait être augmentée si les enseignants bénéficiaient d'instruments d'aide qui leur permettraient de déceler rapidement la nature de la difficulté rencontrée par leurs élèves et leurs besoins d'aide. Ceci peut être possible si leur niveau d'anticipation des erreurs est élevé et il ne peut l'être, croyons-nous, que par une connaissance et une conscience maximales des utilisations des éléments de surface de la langue faites par leurs élèves.

Nos propositions s'appuient sur un premier principe qui veut que la nature et la complexité de l'intervention pédagogique en situation d'écriture scolaire imposent à l'enseignant de faire appel à son imagination, à son expertise pédagogique et à sa connaissance de la langue.

Heureusement, toutes les difficultés rencontrées par les scripteurs n'obligent pas l'enseignant à faire de la haute voltige sans filet de sécurité. En effet, plusieurs interventions pédagogiques sont simples. Par exemple, dans certains cas, l'enseignant n'a d'autre choix que de rappeler une règle, comme lorsque l'élève oublie de mettre une majuscule au début d'un nom propre. L'efficacité de cette solution a fait ses preuves... et nous ne prétendons pas réinventer la roue. Dans d'autres cas, l'enseignant doit choisir de donner la bonne réponse à l'élève, de lui dire clairement que tel mot n'existe pas dans la langue française et de l'amener à réfléchir à d'autres graphies possibles. Toutefois, dans d'autres cas, l'enseignant doit recourir à d'autres stratégies pour apporter de l'aide à l'élève. Nous en proposons quelques-unes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale.

L'orthographe lexicale

1. La lecture à voix haute

Dans les cas où l'élève a fait une erreur d'orthographe lexicale qui transforme le son d'un mot, par exemple lorsque le mauvais accent est utilisé (Québec) ou que l'accent a été oublié (possede), il nous paraît utile que l'enseignant demande à l'élève de prononcer ce mot à voix haute. Il se peut que, malgré cette erreur de graphie, le scripteur prononce ce mot correctement, selon le principe de la maldonne (Lusignan, 1985). Si c'était le cas, l'enseignant pourrait alors prononcer le mot tel qu'il a été écrit par le scripteur, de façon à lui faire "entendre" son erreur. Par la suite, l'enseignant pourrait l'aider à faire la correction.

2. L'activation des préconnaissances

Même dans les cas d'erreurs grossières, le scripteur maîtrise certains éléments de la difficulté. L'enseignant aura avantage à activer ces préconnaissances pour l'aider à résoudre certaines difficultés. Ce principe peut engendrer de nombreux principes secondaires; nous en présentons deux: la recherche de mots de même famille et le jeu RPS (radical, préfixe, suffixe), sachant que les enseignants sauront en imaginer d'autres.

a) La recherche des mots de même famille

Les élèves font parfois des erreurs dans des mots de trois syllabes et plus, alors qu'ils savent très bien en écrire le radical, surtout s'il correspond à un mot qui leur est familier. Ce peut être le cas pour un mot comme "domageable", plus rare que "dommage", et qui pourrait être orthographié correctement si

on lui faisait remarquer qu'il s'écrit en partie comme le mot "dommage". Il pourrait être intéressant de demander à l'élève de vérifier la graphie du mot dans une source écrite qu'il a sous la main, pas nécessairement le dictionnaire (et, parfois, surtout pas: la dictionnairophobie, ça existe!). L'élève pourra ainsi s'approprier plus facilement la graphie correcte, du fait qu'il l'associera avec d'autres connaissances qu'il est en mesure d'assimiler.

b) Le jeu RPS (radical, préfixe, suffixe)

Il est possible d'apporter de l'aide à l'élève qui a des difficultés avec le redoublement des consonnes si, par exemple, pour une consonne redoublée en début de mot, précédée d'un préfixe, il est possible de décomposer le mot et d'expliquer chacune de ses composantes. C'est possible dans le cas des mots suivants, qui comportent des consonnes redoublées, alors que cela n'était pas nécessaire: "appeurê" et "millieu".. Dans ces deux cas, il peut être utile de demander à l'élève de trouver des mots plus courts, inclus dans ces mots. L'élève trouvera certainement les mots "peur" et "lieu", et il ne faudra plus que quelques explications pour que le collage se fasse entre le préfixe et le mot complet.

3. La lecture expressive

Dans certains cas, l'aide dépasse l'aspect linguistique et rejoint l'aspect sémantique. Dans ces cas, pour intervenir auprès de l'élève, l'enseignant peut se comporter en lecteur qui tente de comprendre ce que l'élève a écrit. "Peut-être", écrit avec un trait d'union, implique une condition qu'il est possible d'exprimer

à l'oral par une insistance de nature interrogative lors de sa prononciation, alors que "peut être", sans trait d'union, n'a pas cette caractéristique. Dans le cas de "peut-être", que l'élève aurait écrit sans trait d'union ("Cela est long peut être des milliards d'années"), l'enseignant peut l'aider en prononçant à voix haute la même phrase de deux façons différentes:

a) "Cela est long peut être des milliards d'années"
(pause après "long", intonation de type interrogatif sur "peut être")

b) "Cela est long peut être des milliards d'années"
(pause exagérées après "peut", éviter l'interrogation de type interrogatif)

À notre avis, la lecture expressive est la façon la plus efficace de proposer de l'aide aux élèves, en ce qui concerne la ponctuation. Cette lecture aurait l'avantage de placer l'intonation là où la ponctuation devrait l'indiquer et permettrait à l'élève de comprendre les effets de la ponctuation et son utilité.

L'orthographe grammaticale

1. Mise en évidence des déterminants

Dans le corpus analysé, et à plusieurs reprises dans des copies de scripteurs et scriptrices de tout âge, nous avons remarqué que les erreurs d'accord du nom n'impliquaient que rarement le déterminant qui précède le nom. En effet, les articles, par exemple, sont habituellement orthographiés sans erreur, ce qui prouve que la "réalité" exprimée par le scripteur est clairement masculine ou féminine, singulière ou plurielle, pour le scripteur. L'erreur survient par la suite, lorsque les effets de cette marque doivent être reportés dans la suite de l'énoncé. Dans tous les cas

d'erreurs d'accords en genre et en nombre, l'enseignant devrait attirer l'attention des scripteurs sur les déterminants (le, la, les, un, une, etc.), habituellement bien orthographiés, et faire réfléchir l'élève sur leurs influences.

2. La substitution

L'aide portant sur les homophones peut prendre la forme d'une explication appuyée sur une substitution, qui elle-même entraîne une opposition. Précisons en rappelant l'explication fréquemment donnée pour amener les élèves à faire la distinction entre a et à:

a peut être remplacé par avait
à ne peut pas être remplacé par avait

Ce type d'explication a fait ses preuves et il n'y a peut-être pas lieu de la modifier. Rappelons toutefois que la clarification des principes qui sous-tendent cette explication peut permettre aux enseignants de l'utiliser encore plus efficacement.

Notre recherche a permis de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées lors de la production de discours écrits et de proposer des interventions pour amener les élèves à surmonter ces difficultés, mais également à leur en faire comprendre la nature, grâce à des explications simples et efficaces.

RÉFÉRENCES

Fortier, G. et Préfontaine, Cl. (1989). "Vers une stratégies d'aide au scripteur". In G. Fortier (éd.), Ordinateur, enseignement et apprentissage. Montréal, Éditions Logiques, collection "Théories et pratiques dans l'enseignement".

Lusignan, G. (1985). "L'apport de Goodman en lecture". In M. Thérien et G. Fortier (éd.), Didactique de la lecture au secondaire. Montréal, Éditions Ville-Marie.

Clémence Préfontaine
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal

et

Gilles Fortier
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

S'APPROPRIER L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE AU PRIMAIRE — **Enseignement primaire**

Objectifs généraux

Notre recherche porte sur l'expérimentation, au 2e cycle du primaire, de l'approche donneur - receveur mise au point par Roy à la fin des années 1970 et au début des années 1980, respectivement dans le cadre du ppmf de l'Université de Montréal et du ppmf de l'Université de Sherbrooke, comme moyen didactique susceptible de favoriser la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Pour atteindre ce but, il a fallu répartir les contenus notionnels d'orthographe grammaticale propres à chaque classe du 2e cycle du primaire et mettre au point un matériel d'expérimentation convenant à cette approche. Celle-ci vise à favoriser l'apprentissage des accords grammaticaux du français écrit en rendant l'élève conscient des échanges du même ordre qui se produisent à l'oral; elle se situe d'emblée du point de vue du scripteur ou de la scriptrice, c'est-à-dire du point de vue de la personne qui crée le texte et qui choisit ou retient à cet effet les éléments de la langue. Ce faisant, elle se distingue d'autres approches davantage basées sur le point de vue du lecteur ou de la lectrice qui reçoit le texte et perçoit les éléments de la langue selon un ordre linéaire. Ainsi, c'est en amenant l'élève à manipuler la langue que nous visons à la lui faire maîtriser. Outre ces objectifs d'ordre didactique qui se sont concrétisés dans l'alliage du quoi au comment dans un matériel expérimental, nous voulions également déterminer les difficultés que pose aux enseignants et aux enseignantes du primaire l'utilisation d'un matériel didactique complémentaire qui ne suit pas au pied de la lettre le Programme d'études de français du primaire et, qui plus est, n'est pas accompagné d'un corrigé.

Au moment de la demande de subvention, la répartition des contenus était faite, le matériel était en partie rédigé, mais toute la présentation ou mise en pages restait à faire. Comme nous l'avions mentionné alors, nos travaux antérieurs nous avaient conduits à préparer des textes et à ébaucher des questionnaires visant à permettre aux élèves de déduire le fonctionnement des relations grammaticales pour se l'approprier.

Le présent texte donne un aperçu de l'o ganisation interne du matériel d'expérimentation, explicite la démarche d'expérimentation et livre une partie des résultats mêmes de cette expérimentation.

Matériel d'expérimentation

Ayant prévu que l'expérimentation se déroulerait simultanément, avec un matériel expérimental différent aux trois classes du 2e cycle du primaire de façon à éviter les répétitions de contenus, il nous fallait mener de front la mise au point de trois séries de fascicules, une pour chaque classe.

4e année	5e année	6e année
le présent de l'indicatif (7 fascicules)	le genre et le nombre (6 fascicules)	les autres temps et modes (7 fascicules)

L'ensemble de ce matériel s'intitule Les Sovac. Le terme Sovac est à double titre un acronyme; il porte de ce fait une double signification. D'une part, il renvoie aux noms des personnages d'une famille, à savoir Sylvain, le père, Odile, la mère, Véronique, leur fillette, Alexandre, leur garçon, et Cayenne, le petit chien. D'autre part, le terme Sovac fait référence aux mots qui désignent les notions grammaticales à la base de l'approche donneur - receveur, à savoir le Sujet, l'Objet, le Verbe, l'Attribut et le Circonstant: les quatre

premières représentent les fonctions grammaticales qui, sur le plan de la phrase, entretiennent entre elles des relations de genre et de nombre ou de nombre et de personne; la dernière représente la fonction qui, sur le plan de la phrase, reste indépendante.

La série de sept fascicules destinés aux élèves de 4e année porte principalement sur l'appropriation par l'élève des relations intergroupales inhérentes à l'emploi écrit des verbes au présent de l'indicatif. Un premier fascicule intitulé Les Sovac se présentent sert, comme son nom l'indique, à présenter la famille Sovac et le sens grammatical du mot Sovac. En réalité, il situe l'élève dans les contextes discursif et notionnel qui sous-tendront son apprentissage. Suivent six autres fascicules: Les Sovac au présent "je", Les Sovac au présent "tu", Les Sovac au présent "il, elle, on", Les Sovac au présent "ils et elles", Les Sovac au présent "nous", Les Sovac au présent "vous"; ils sont destinés à faire prendre conscience à l'élève des principales embûches que comporte l'écriture des verbes au présent de l'indicatif. Dans chaque fascicule, on procède premièrement à un rappel des cas fréquents mais irréguliers, tels j'"ai, je vais et je suis" pour le fascicule Les Sovac au présent "je": c'est à cette phase que nous essayons, par exemple, de sensibiliser l'élève au fait que le donneur sujet possède trois caractéristiques grammaticales (genre, nombre et personne), alors que le receveur verbe n'en reçoit que deux (le nombre et la personne); deuxièmement, on présente l'écriture des verbes réguliers; troisièmement, on invite l'élève à un réinvestissement en lui demandant une petite rédaction; quatrièmement, on examine les difficultés propres à l'inversion du sujet; cinquièmement, on attire l'attention de l'élève sur les problèmes particuliers qui découlent de la présence d'un écran entre le sujet et le verbe; sixièmement, chaque fascicule prend fin par un exercice de révision. Nous procédons également, dans chaque fascicule, quand l'occasion se présente, à un rappel des relations intergroupales de type sujet → attribut ou objet → attribut.

En 5e année, le contenu du matériel d'expérimentation porte sur l'appropriation par l'élève des éléments en cause dans l'apprentissage des relations de genre et de nombre, tant dans le groupe fonctionnel que d'un groupe fonctionnel à l'autre. La démarche que nous préconisons accorde au donneur, habituellement le nom, son rôle premier de porteur des indices du genre et du nombre: le genre lui est souvent attribué de façon arbitraire, alors qu'il tire son nombre de la réalité même. Cette perspective remet en cause l'approche traditionnelle - qui découle des habitudes ou des principes de lecture - qui en conduit plus d'un à prendre l'effet pour la cause: ce n'est pas parce qu'on ne met pas "la" ou "les" devant tel mot qu'il devient ou féminin ou pluriel, mais c'est parce que tel mot est féminin ou qu'il représente une réalité plurielle qu'on le fait précéder de "la" ou de "les". C'est dans cette perspective caractéristique du point de vue du scripteur qu'ont été préparés les six fascicules d'expérimentation portant sur l'apprentissage des variations de genre et de nombre. Un premier, plus général, traite des déterminants. Trois autres portent sur la maîtrise des accords de genre: parmi ceux-ci, un premier revoit les accords avec support oral; un deuxième aborde les accords sans support oral et un troisième est consacré aux particularités. Deux autres fascicules portent enfin sur les variations de nombre: un premier traite des cas généraux et un second, des particularités.

En 6e année, le contenu des fascicules d'expérimentation porte sur l'appropriation par l'élève des éléments orthographiques relatifs à l'écriture des verbes aux temps simples (imparfait de l'indicatif, futur de l'indicatif, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent) et aux temps composés (les pluriverbes et l'accord des participes passés). Le déroulement interne de chaque fascicule d'apprentissage des temps simples applique l'approche donneur - receveur aux notions propres à chaque mode-temps verbal, suivant en cela une progression semblable à celle qui a été mise au point pour la quatrième année. Dans les deux derniers fascicules, on adopte une approche entièrement nouvelle basée sur la priorité des donneurs objet et

sujet dans l'accord des participes passés, contrairement à l'approche traditionnelle qui, de façon fort complexe, va des cas les plus fréquents aux cas les plus rares.

Quel que soit le degré scolaire visé, le matériel réalisé va plus loin que les contenus minimaux proposés par le Programme d'études de français du ministère de l'Éducation. De fait, nous visons à sensibiliser l'élève à tous les éléments grammaticaux dont il a régulièrement besoin pour réaliser correctement, comme scripteur, les accords de genre et de nombre ou de nombre et de personne entre les termes de mêmes groupes fonctionnels ou entre groupes fonctionnels distincts. En ce sens, nous faisons une place au donneur sujet "on" non seulement en ce qui a trait au fait qu'il laisse le verbe au singulier, mais aussi au fait qu'il donne à l'attribut le genre et le nombre du mot qu'il remplace ("Comme on est heureuses!", se disent Luce et Lucie). Il en est ainsi de certains accords situés à distance, tel celui de l'attribut, auxquels il importe, nous semble-t-il, de sensibiliser assez tôt les élèves non en faisant appel à leur mémoire, mais en leur permettant, par le recours à la substitution, de saisir la relation grammaticale réelle (Je la trouve rusée → Je la trouve belle.

Mais trêve d'indications sur ce matériel expérimental dont nous n'avons pu, dans le cadre du projet réduit à une seule année, expérimenter que 60 p. cent des fascicules, c'est-à-dire les trois ou quatre premiers fascicules de chaque série. Passons maintenant à une présentation sommaire des résultats de l'expérimentation.

Démarche d'expérimentation

L'expérimentation prévoyait l'utilisation du matériel expérimental par des enseignants et enseignantes, en situation normale d'enseignement; nous leur apportions toutefois, lors de rencontres prévues à cet effet, la formation susceptible de leur faciliter la compréhension des contenus, en particulier des éléments divergents par rapport

au Programme d'études. Cependant, afin qu'ils restent constamment en éveil par rapport aux problèmes spécifiques que peut soulever l'approche donneur - receveur, ils ne disposaient que du matériel destiné à l'élève: aucun guide du maître, aucun livre de réponses. Cela a bien évidemment alimenté les discussions pour les rencontres de rétroaction qui ont suivi l'utilisation de chaque fascicule. La démarche d'expérimentation prévoyait également que les chercheurs rencontreraient les élèves à la demande des enseignants.

L'expérimentation s'est déroulée de janvier à juin 1990 dans une école de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (sept classes: quatre d'expérimentation et trois témoins) et de mars à juin dans quatre écoles de la Commission scolaire La Sapinière (huit classes: cinq d'expérimentation et trois témoins); elle a nécessité le concours de 354 élèves: 170 filles et 184 garçons; 96 de 4e année, 137 de 5e année, 121 de 6e année; 231 pour le groupe expérimental et 123 pour le groupe témoin. Il y a eu prétest et post-test avec un matériel de type traditionnel de façon à ne pas favoriser les élèves du groupe expérimental au détriment de ceux de l'autre groupe. L'interprétation des résultats devra tenir compte de ces éléments: d'une part, il ne s'agit pas d'un échantillon aléatoire, mais de groupes classes et, d'autre part, le prétest et le post-test utilisés, qui portent sur la maîtrise de contenus semblables, n'ont pas fait l'objet d'une prévalidation. Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats.

Analyse des résultats

L'analyse des résultats comprend, pour chaque classe, un examen général des résultats obtenus par les élèves répartis selon le groupe d'appartenance sexuelle, selon le niveau, selon le groupe de recherche proprement dit (témoin et expérimental); cette étude globale sera raffinée par la suite par une comparaison des résultats des élèves selon les variables habituelles et selon des variables de contenus

grammaticaux propres à chaque classe. Il va de soi que nous ne pouvons traiter de tout cela dans le présent résumé, dans lequel nous esquissons quelques résultats généraux et ne présentons que certains résultats portant sur l'acquisition des contenus.

1. Quelques résultats généraux

Cette section vise à situer les résultats obtenus par les élèves aux prétests et aux post-tests par les élèves de chaque classe. Le tableau 1 présente les résultats généraux; le tableau 2 permet de comparer les résultats des groupes expérimentaux à ceux des groupes témoins et le tableau 3 donne les résultats généraux répartis selon le sexe des élèves.

TABLEAU 1

Résultats généraux au prétest et au post-test obtenus par les élèves répartis selon les classes

Variables	4e année	5e année	6e année
Prétest	48,31	58,61	66,09
Post-test	67,48	56,43	67,12
Différence	+19,17	-2,18	+1,03

La ligne "différence" montre un écart positif important entre le prétest et le post-test de 4e année comparativement à des résultats assez semblables pour les autres classes: cela peut signifier tout simplement que le post-test de 4e année était plus facile par rapport à son prétest, que les autres post-tests par rapport aux autres prétests. Il en est de même du post-test de 5e année, qui a été jugé légèrement plus difficile.

TABLEAU 2

Résultats généraux au prétest et au post-test pour les groupes témoins (T) et expérimentaux (E) répartis selon les classes

Variables	4e année		5e année		6e année	
	T	E	T	E	T	E
Prétest	51,70	46,06	62,31	56,37	63,94	67,40
Post-test	69,65	66,72	55,18	57,19	64,13	69,02
Différence	+14,95	+20,66	-7,13	+0,82	+0,19	+1,62
Écart T - E		+5,71		+7,95		+1,43

La ligne "différence" indique l'évolution de chaque groupe entre le prétest et le post-test. À l'exception du groupe témoin de 5e année (post-test plus difficile), tous les groupes affichent un résultat positif, ce qui est tout à fait normal, compte tenu que tous les élèves sont en situation d'apprentissage. C'est toutefois la ligne "Écart T - E" qu'il faut observer: elle indique que le groupe expérimental, qui a bénéficié de l'approche donneur - receveur, obtient dans chaque cas des résultats supérieurs à ceux du groupe témoin. Cet écart s'avère particulièrement imposant en 4e année et en 5e année.

TABLEAU 3

Résultats généraux au prétest et au post-test pour les filles (F) et les garçons (G) répartis selon les classes

Variables	4e année		5e année		6e année	
	F	G	F	G	F	G
Prétest	48,80	47,77	63,93	53,97	68,46	64,04
Post-test	69,59	65,29	64,73	48,93	71,45	63,61
Différence	+20,79	+17,52	+0,80	-5,04	+2,99	+0,43
Écart F - G	+3,27		+5,84		+3,42	

À l'exception des garçons de 5e année, qui accaparent pour cette classe le déficit du post-test, tous les groupes ont progressé. Une fois de plus, la recherche indique que les filles réussissent mieux en français que les garçons: notre échantillon affiche un écart particulièrement important en 5e année (63,93 - 53,97 = + 10 p. 100 au prétest; 64,73 - 48,93 = + 16 p. 100 au post-test).

Il faut souligner en outre les trois résultats concordants relevés à la ligne "Écart T - E" qui, dans trois cas sur trois, indiquent non seulement que les filles progressent, mais que leur taux de progression est de 3 p. 100 à 6 p. 100 plus élevé que celui des garçons.

En bref, l'examen des résultats généraux obtenus, après seulement trois ou quatre mois d'utilisation de l'approche donneur - receveur, par les élèves des groupes expérimentaux en regard de ceux des groupes témoins fait déjà ressortir l'impact positif de cette approche pour l'appropriation de l'orthographe grammaticale au 2e cycle du primaire. Voici maintenant un aperçu de contenus d'apprentissage particuliers que cela concerne.

2. Résultats selon les contenus d'apprentissage

L'examen des résultats selon les contenus d'apprentissage touche les contenus notionnels spécifiques à chaque classe. En 4e année, cela concerne la maîtrise des accords verbaux du présent de l'indicatif et en 6e année, ceux des autres modes-temps simples. À cette fin, nous répartissons les accords selon les cinq catégories suivantes: 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord

verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran. En 5e année, les résultats revêtent deux aspects: 1 = accord de genre seulement, accord de nombre seulement, accord de genre et de nombre; 2 = accord avec support oral, accord sans support oral.

Dans notre rapport, nous comparons, relativement à cette répartition des contenus d'apprentissage, les résultats des élèves des groupes expérimentaux et des groupes témoins répartis selon leur groupe d'appartenance sexuelle ou selon leur rendement scolaire en français. Pour le présent résumé, nous ne présentons qu'un exemple de résultats pour chaque classe, mais de façon à donner un meilleur aperçu, nous changeons chaque fois de catégorie ou de variable.

Exemple de résultats pour la 4e année

TABLEAU 4

Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves de 4e année répartis par tiers pour les groupes témoins (T) et expérimentaux(E)

(Signification des catégories: 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran)

	groupes témoins (T)														
Catégories	1			2			3			4			5		
	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
Prétest	86,4	76,8	49,0	65,0	50,0	28,6	76,7	41,7	28,6	59,1	58,0	39,0	43,8	29,7	19,6
Post-test	81,7	62,5	58,3	82,2	67,4	63,5	71,7	37,5	28,6	85,0	64,6	47,6	92,2	69,5	76,2
Différence	- 4,7	-14,3	+9,3	+17,2	+17,4	+34,9	- 5,0	- 4,2	0,0	+25,9	+6,6	+8,6	+48,4	+39,8	+56,6

TABLEAU 4 (suite)

	groupes expérimentaux (E)														
Catégories	1			2			3			4			5		
	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
Prétest	83,1	78,6	61,6	56,2	64,3	43,8	83,3	66,7	50,0	72,7	63,6	44,3	42,2	41,1	18,7
Post-test	91,7	81,0	78,2	89,6	85,7	73,6	95,8	76,2	60,4	97,9	90,5	60,4	97,2	98,4	95,8
Différence	+8,6	+2,4	+16,6	+33,4	+21,4	+29,8	+12,5	+19,5	+10,4	+25,2	+26,9	+16,1	+55,0	+57,3	+77,1
Écart T - E	+3,9	+16,7	+7,3	+16,1	+4,4	- 5,1	+17,5	+23,7	+10,4	- 0,7	+20,3	+ 7,5	+6,6	+17,5	+20,5

Les lignes "différence" de chacun de ces deux demi-tableaux font voir le cheminement des élèves du prétest au post-test. Chez les élèves des groupes témoins, on note un progrès dans 10 sous-groupes sur 15, comparativement à 15 sous-groupes sur 15 pour les élèves des groupes expérimentaux. Dans chaque cas, les différences majeures se situent à la catégorie 5, qui concerne une meilleure maîtrise de l'accord sujet verbe en situation d'inversion. Quant aux résultats de la ligne "Écart T - E", ils font voir, dans 13 cas sur 15 (86,7 p. 100), un écart positif en faveur des élèves des groupes expérimentaux. De fait, les élèves qui bénéficient le plus de l'approche donneur - receveur sont ceux du deuxième tiers pour les catégories d'accords verbaux 1, 3, 4 et 5, et les élèves du troisième tiers, pour l'accord sujet → verbe avec écran problème (catégorie 3) et l'accord sujet → verbe en situation d'inversion (catégorie 5). Les élèves du premier tiers en bénéficient également pour résoudre avec plus de succès les accords sujet → verbe pluriel sans écran (catégorie 2) et les accords sujet → verbe avec écran problème (catégorie 3).

Exemple de résultats pour la 5e année

TABLEAU 5

Résultats généraux au prétest et au post-test relatifs aux accords de genre (g) et de nombre (n) pour les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année

	T						E					
	g		n		g + n		g		n		g + n	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Prétest	59,9	63,7	70,8	60,0	56,8	45,0	46,2	61,4	68,9	52,6	51,2	34,4
Post-test	69,0	61,0	59,5	45,9	53,3	41,0	73,7	60,1	67,3	47,7	58,7	35,5
Différence	+9,1	-2,7	-11,3	-14,1	-3,5	-4,0	+27,5	-1,3	-1,6	-4,9	+7,5	+1,1
Écart T - E							+18,4	+1,4	+9,7	+9,2	+11,0	+6,0

TABLEAU 6

Résultats généraux au prétest et au post-test relatifs aux accord de genre (g) et de nombre (n) avec support oral (+ SO) et sans support oral (- SO) obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année

	T				E			
	+SO		-SO		+SO		-SO	
	F	G	F	G	F	G	F	G
Prétest	69,2	61,3	65,7	55,9	60,2	54,5	63,5	48,2
Post-test	72,2	61,0	56,3	43,4	78,3	57,8	63,5	44,1
Différence	+3,0	-0,3	-9,4	-12,5	+18,1	+3,3	0,0	-4,1
Écart T - E					+15,1	+3,6	+9,4	+8,4

Au moment d'examiner ces résultats, il s'impose de rappeler que l'utilisation du matériel expérimental a été restreinte à trois ou quatre fascicules. De fait, les fascicules portant sur la maîtrise particulière des contenus grammaticaux relatifs au nombre n'ont pas été utilisés; mais la notion générale de nombre a été vue dans le fascicule Les déterminants, qui sert d'introduction à l'apprentissage de ce type d'accords.

Le tableau 5 fait voir que les filles de 5e année des deux groupes ont obtenu au prétest des résultats inférieurs à ceux des garçons relativement aux accords de genre seulement, et que l'inverse se produit en ce qui a trait aux accords de nombre seulement et aux accords de genre et de nombre. Cependant, lors du post-test, les filles des deux groupes ont obtenu des résultats fortement supérieurs à ceux des garçons et ce, pour les trois types d'accords visés. D'où le fait que les filles ont nettement tiré profit de l'expérimentation. Il faut noter d'autres aspects bénéfiques de l'approche donneur - receveur qui apparaissent à la ligne "Écart T - E": dans six cas sur six, les élèves du groupe expérimental ont un écart positif comparativement à ceux du groupe témoin. Cet écart est particulièrement élevé (+ 18,4 p. 100) pour les accords de genre chez les filles et assez élevé (± 10 p. 100) pour les accords de nombre ou de genre et de nombre: dans le premier cas, il s'agit certainement d'un effet direct de l'approche ou du matériel utilisé, dans l'autre, d'un effet indirect de l'approche donneur - receveur. S'ajoutent à cela les résultats du tableau 6: ils indiquent que les filles et les garçons réussissent mieux les accords de genre et de nombre avec support oral, et surtout, ils permettent une fois de plus de constater l'effet bénéfique de l'approche ou du matériel utilisé; c'est ce que signifient les quatre résultats positifs de la ligne "Écart T - E" pour le groupe expérimental.

Exemple de résultats pour la 6e année

TABLEAU 7

Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 6e année répartis par tiers

(Signification des catégories: 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe → sujet singulier ou pluriel sans écran)

groupes témoins

Catégories	1			2			3			4			5		
	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
Prétest	74,1	66,7	54,2	87,0	68,3	63,5	69,2	55,4	52,9	81,5	59,2	41,7	100,0	90,0	78,1
Post-test	80,8	67,9	59,9	69,8	52,4	43,0	61,1	50,0	23,4	59,3	66,7	41,7	96,3	70,0	50,0
Différence	+6,7	+1,2	+5,7	- 17,2	- 15,9	- 20,5	- 8,1	- 5,4	- 29,5	- 22,2	+7,5	0,0	- 3,7	- 20,0	- 28,1

groupes expérimentaux

Catégories	1			2			3			4			5		
	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
Prétest	77,2	72,6	55,3	89,5	82,4	70,6	74,5	60,3	51,6	88,2	70,8	55,9	94,7	95,8	77,9
Post-test	89,3	80,6	61,7	80,6	71,6	52,0	82,9	69,4	40,4	93,0	72,2	45,1	87,7	75,9	49,0
Différence	+12,1	+8,0	+6,4	- 8,9	- 10,8	- 18,6	+8,4	+9,1	- 11,2	+4,8	+1,4	+10,8	- 7,0	- 19,9	- 28,9
Écart T - E	+5,4	+6,8	+0,7	+8,3	+5,1	+1,9	- 0,3	+14,5	+18,3	+27,0	- 8,1	+10,8	- 3,3	+0,1	- 0,8

Une première observation s'impose au sujet de ces données: il ne faut guère prendre en considération les données de la catégorie 5, car les tests ne comportaient pas suffisamment de cas appartenant à cette catégorie, respectivement quatre pour le prétest et trois pour le post-test; de plus, les cas retenus se sont avérés trop faciles, avec un taux de réussite de ± 80 p. 100 et plus, particulièrement au prétest, où ils ne permettent pas de départager vraiment les meilleurs des plus faibles. Une seconde observation s'impose également au sujet des résultats obtenus par les deux groupes au post-test pour les catégories 2 et 3: les cas retenus se sont avérés difficiles, entraînant six écarts négatifs pour les groupes témoins et seulement deux écarts positifs chez les groupes expérimentaux.

Contrairement à ce qui s'est produit en 4e année, ce sont ici les élèves du premier tiers qui, en général (trois cas sur quatre), ont le plus tiré profil de l'approche donneur - receveur: le matériel d'expérimentation leur a permis de mieux réussir les accords sujet → verbe sans écran, singuliers ou pluriels (catégories 1 et 2) et sans écran problème (catégorie 4).

Malgré cela, la comparaison des résultats du prétest à ceux du post-test débouche sur des conclusions assez similaires à celles obtenues pour les autres degrés: la ligne "Écart T - E" comporte dix résultats positifs sur douze en faveur des groupes expérimentaux, comparativement à treize sur quinze en 4e année; ici encore, ce sont les élèves des deuxième et troisième tiers qui bénéficient nettement de l'approche donneur - receveur pour résoudre les accords sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème (catégorie 3).

Nous arrêtons là cette présentation compendieuse, pour laquelle le rapport d'expérimentation fournit de plus amples informations. C'est dans ce rapport que nous décrivons de façon plus détaillée

l'ensemble des résultats de l'expérimentation, que nous précisons pour chaque classe les cas précis qui sous-tendent notre analyse des données, que nous faisons état des réactions des élèves qui ont utilisé le matériel expérimental, que nous dévoilons le contenu intégral des prétests et des post-tests, etc.

Conclusions

Les résultats sont plus qu'encourageants après une expérimentation de quatre mois seulement et une utilisation partielle (environ 60 p. 100) du matériel expérimental. Cette expérimentation de l'approche donneur - receveur au 2e cycle du primaire s'est avérée, pour nous comme pour la plupart des enseignants et des enseignantes qui y ont participé, d'une utilité plus que certaine pour l'appropriation par les élèves des relations grammaticales du français écrit. Partout ou presque, des écarts imposants en faveur des groupes expérimentaux et ce, plus particulièrement en ce qui touche la maîtrise des types d'accords du français écrit jugés plus difficiles, tels l'accord du verbe avec écran problème, l'accord du verbe avec sujet postposé, les accords de genre et de nombre sans support oral, etc. Autre élément à souligner: ce sont les élèves les plus faibles qui, bien souvent, bénéficient le plus du recours à cette approche.

Gérard-Raymond Roy
Hélène Biron
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

ÉLABORATION DE PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR L'ÉCRITURE DE TEXTES À CARACTÈRE INFORMATIF

Enseignement secondaire

1. Objectif

Le projet de recherche-innovation **Élaboration de propositions didactiques pour l'écriture de textes à caractère informatif** visait d'abord et avant tout à proposer aux élèves un processus d'appropriation de l'écrit qui met en évidence l'interaction de la lecture-écriture et ce, à l'aide de pratiques diversifiées, dissociées mais toujours intégrées.

La production d'un texte met en branle toutes sortes d'activités cognitives et langagières, et engage des opérations qui activent, sélectionnent et organisent un contenu et une forme. Phénomène vaste et complexe, l'écriture constitue un acte de représentation et de communication qui nécessite une orchestration très fine et très poussée des quatre grandes composantes reconnues que sont le référent, la situation, le texte et la langue.

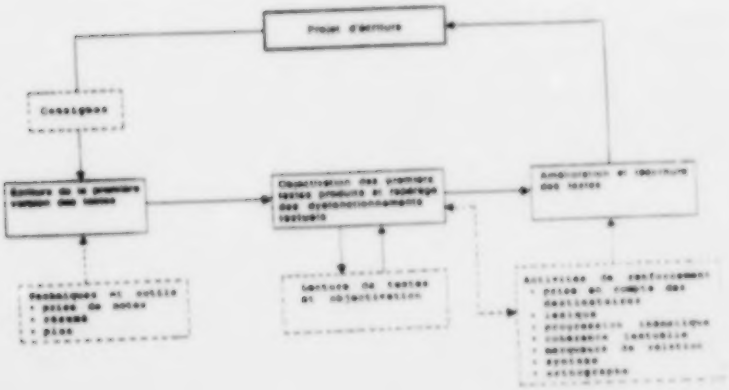
L'intention de communication, les informations à communiquer, leur nombre et leur qualité, les caractéristiques et les attentes des destinataires ainsi que le contexte sont autant de facteurs qui influencent la forme (texte) que prennent les informations à communiquer. Toutes ces exigences sont mises en place au moyen de la langue, principal véhicule de la communication des informations. Le tableau reproduit ci-dessous traduit la nécessaire interaction entre les quatre composantes. Chaque composante met en évidence sa trame, qui interagit

sur les trois autres; ce phénomène multidimentionnel est en action dans tout projet d'écriture.

2. Démarche

L'hypothèse de départ retenue stipulait que **la lecture-compréhension stimule l'écriture et que les activités d'écriture permettent le réinvestissement des activités de lecture-compréhension. L'élève doit lire pour écrire et écrire pour lire à nouveau; les deux activités se retrouvent ainsi en constante interaction.** Cette hypothèse a été mise à l'essai selon les modalités d'un parcours d'écriture dont le schéma est reproduit à la page suivante.

PARCOURS D'ÉCRITURE



3. Description de l'expérimentation

1re partie: projet d'écriture

Le projet d'écriture se devait d'être intégrateur et c'est pour cette raison que la première démarche effectuée a été celle de choisir une thématique. Le **thème de l'environnement** a d'abord fait consensus parmi les membres de l'équipe de recherche et ce choix a aussi été sanctionné par le personnel enseignant.

Pour répondre aux impératifs de l'hypothèse de travail, qui prônait l'interaction de la lecture-écriture, et pour faire vivre le parcours d'écriture préalablement défini, les activités d'apprentissage ont été insérées dans un cadre général, c'est-à-dire dans un projet d'écriture qui a placé les élèves dans une situation de communication simulée. Il était important d'interpeller les élèves et de leur demander de s'associer à une démarche qui faisait appel à leur savoir, à

leur savoir-faire et à leur savoir-être. Les jeunes ont donc été invités à répondre une **lettre ouverte** qui leur était adressée par une enseignante suisse, lettre qui les incitait à présenter un projet sur l'environnement susceptible de voir le jour, soit à l'école, soit à la maison ou dans le quartier, et à faire connaître leur attitude à l'égard de cette nouvelle préoccupation mondiale. Répondre à une demande explicite d'information était l'intention de communication visée par cette consigne d'écriture.

Mise en situation

La **mise en situation** choisie dans ce projet de recherche-innovation comprenait trois parties. La première partie invitait l'élève à classer dix énoncés reliés à l'environnement en deux catégories: **ceux qui révèlent un problème** et **ceux qui proposent des solutions.** Cette identification avait pour objectif de faire travailler l'unité cognitive du concept jumelé **problème-solution** et permettait déjà aux élèves de s'initier graduellement à la résolution de problèmes. La deuxième partie demandait aux élèves d'évaluer leur comportement écologique au moyen d'un petit test de quinze propositions. Par ces propositions, on visait à faire le tour des attitudes comportementales d'un élève du secondaire pour le sensibiliser à l'environnement. La troisième partie de la mise en situation comprenant la mesure du Q.E. (quotient environnemental); c'était un petit test de connaissances sur l'environnement apparenté à un questionnaire objectif avec des choix multiples, des appariements et la réponse à des énoncés par "Vrai" ou "Faux".

Activité d'écriture (1er essai) et objectivation

Les activités d'apprentissage prévues dans la mise en situation avaient pour objectif de préparer le processus de mise en texte. Les élèves ont été invités à répondre à la lettre de demande

d'information par la rédaction d'une première version de leur texte. Ce premier essai a été suivi d'une objectivation de la pratique d'écriture.

2e partie: étude de textes: activités de tri de textes et leur analyse

Le travail en classe sur les textes a porté sur le traitement de l'information, c'est-à-dire sur la façon d'aborder et de traiter le thème. Comme il s'agissait de textes sur l'environnement (unité thématique), les élèves connaissaient bien l'ensemble du référent et n'avaient pas toujours à se demander de quoi il s'agissait. La première tâche demandée aux élèves a été la classification des textes lus selon une subdivision de la thématique: **les textes qui traitent des problèmes liés à l'environnement, ceux qui proposent des solutions et ceux qui abordent à la fois les problèmes et proposent des solutions.** Cette tâche de classification a permis aux élèves de lire plusieurs textes, d'opérer des regroupements selon le concept jumelé **problème-solution. Cette première activité de tri de textes les a obligés à lire tous les textes, à les classer selon leur identité référentielle, c'est-à-dire à les regrouper selon leur appartenance sous-thématique. La deuxième activité d'ensemble proposée aux élèves leur demandait d'associer les textes lus aux cinq catégories textuelles définies préalablement: information statique ou descriptive, information séquentielle ou événementielle, information explicative, information analytique et argumentative, information incitative ou régulatoire.** Les activités de tri de textes ont été suivies d'activités d'analyse de textes particuliers.

3e partie: second projet d'écriture et objectivation

Toute tâche d'écriture appelle une tâche de réécriture. Comme le savoir-écrire est un savoir-faire d'une rare complexité, on ne peut le réduire à l'une de ses composantes. En d'autres mots, la mise en

texte fait appel à diverses opérations: choix des informations, désignation des destinataires, choix lexicaux, reprise de l'information, progression thématique, inférence, distribution des marqueurs de relation, découpage en paragraphes, contrôle des marques liguistiques, structure syntaxique, orthographe, etc., d'où la nécessité d'une réécriture du texte.

Toutes les activités de lecture-compréhension proposées devaient permettre aux élèves d'élargir leur point de vue sur la thématique, mais aussi de saisir avec plus d'acuité les structures des textes à caractère informatif; de plus, il leur était aussi possible de découvrir comment ces types de textes sont centrés sur la fonction référentielle, sans pour autant négliger les attentes des destinataires. La stratégie de réécriture a donc amené les élèves à tenir compte de leur premier texte, de l'objectivation ou métacognition mise en place, des commentaires donnés par l'enseignante ou l'enseignant, de l'apprentissage effectué à l'aide de la lecture, du travail de tri et d'approfondissement des textes.

Le second projet d'écriture les a invités à transformer leur premier texte en un article de journal pour une revue d'un groupe écologique.

4. Réalisation de l'expérimentation

Plan expérimental

L'expérimentation de cette recherche a commencé au début du mois d'avril 1990 et s'est poursuivie jusqu'à la session d'examens prévue en juin. Cette expérimentation s'est déroulée en trois étapes. La première étape a permis l'administration du prétest. Il importe de préciser que le prétest prend ici une signification plus large que celle qu'on lui attribue généralement dans les recherches expérimentales universitaires. Pour les besoins de la présente recherche, le prétest

comprend toute la première partie, c'est-à-dire la **présentation du projet d'écriture, la mise en situation, l'écriture du texte et son objectivation.** La correction des textes des élèves, leur évaluation et l'analyse des résultats font aussi partie de cette première étape. Le traitement comprend la lecture des textes, les activités de tri de textes et l'analyse de textes particuliers. Le post-test, pour sa part, comprend la présentation du second projet d'écriture, l'écriture du texte et son objectivation. La correction des textes, leur évaluation et l'analyse des résultats sont aussi intégrées à cette troisième partie.

Sélection des sujets

Les sujets sélectionnés pour expérimenter cette recherche provenaient de diverses écoles de la région élargie de Québec. Soixante-six élèves de 1re secondaire, répartis en deux groupes, ont expérimenté la première partie du projet. Quatre-vingt-sept élèves issus de trois classes de 2e secondaire ont aussi expérimenté la première partie du projet. Une classe de 5e secondaire de vingt-cinq élèves a expérimenté les deux premières parties du projet. De plus, trente-trois élèves de français correctif de 1re collégiale et de 2e collégiale ont expérimenté les trois étapes du projet.

5. Résultats et analyse

Présentation de la grille descriptive de correction

Une grille descriptive intitulée **Grille descriptive détaillée du discours à caractère informatif**, reproduite en annexe, p. 227, a été élaborée; cete grille est construite autour de trois trames: la **trame pragmatique, la trame discursive et la trame linguistique.**

Pour la **trame pragmatique** qui, en principe, met en évidence **l'intention de communication, les destinataires et les rapports entretenus avec le locuteur, le référent et le contexte de la communication**, deux éléments seulement ont été retenus:

1. **expression explicite de l'intention d'informer les destinataires;**
2. **informations conformes au projet.**

Le premier critère faisait référence à l'intention de communication: il s'agissait d'observer si chaque sujet-scripteur réduisait explicitement cette intention de communication pour des destinataires bien identifiés. Le deuxième critère cherchait à établir si l'élève respectait la consigne qui, elle, précisait explicitement le projet à décrire et la communication de l'attitude adoptée à l'égard de l'environnement.

Les trois critères retenus (critères 3, 4, 5) pour la **trame discursive** ont fait l'objet d'une attention toute particulière parce qu'ils visaient expressément la **cohérence textuelle.** Selon la métarègle de progression énoncée par Charolles, une phrase doit apporter un élément d'information nouveau par rapport à la précédente; cependant, pour que le texte soit reconnu cohérent, il importe que certai-

nes informations soient reprises d'une phrase à l'autre afin que la continuité du thème soit assurée. C'est la combinaison des deux (reprise de l'information et apport informationnel) qui assure en bonne partie la cohérence textuelle. L'emploi de pronoms et de déterminants (articles définis, articles indéfinis, adjectifs (possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis, interrogatifs, exclamatifs)) a fait l'objet d'une observation rigoureuse. Le critère relié à la structure du texte a été déterminé en fonction du contenu du projet, la présence de trois parties et la structure des paragraphes.

La **trame linguistique**, pour sa part, comprenait cinq critères; les deux premiers (critères 6 et 7) se voulaient en constante interaction avec la **trame pragmatique et la trame discursive**, puisqu'il est question du lexique en relation avec les informations, lexique à la fois précis, juste, varié et adapté aux destinataires. La syntaxe est aussi liée à la reprise de l'information, à la progression thématique et à la structure du texte. Les critères 8 et 9 font référence à l'orthographe grammaticale (accord des noms, des adjectifs, des verbes et des participes passés). L'orthographe d'usage, dernier critère de la grille, permet de vérifier si l'élève maîtrise l'écriture des mots employés.

Analyse des résultats au prétest

Comme le démontrent les quatres tableaux reproduits en annexe, aux pages 228 à 231, l'analyse de chaque critère révèle que la plupart des élèves éprouvent certaines faiblesses même si la majorité a atteint le seuil de réussite, fixé à la cote C, soit 60 p. 100, pour l'ensemble des critères reliés à la trame pragmatique (indication de l'intention et conformité de l'information au projet) et à la trame discursive (continuité et progression de l'information, structure générale du texte).

Au vu de ces résultats globaux plutôt positifs, il ne faudrait pas s'illusionner et croire que les trames pragmatique et discursive ne posent guère de problèmes aux élèves. D'abord, il s'agit de résultats préliminaires qu'une analyse plus complète et plus poussée devrait venir corroborer. En outre, il convient de signaler qu'un nombre non négligeable de jeunes ont échoué au regard de plusieurs critères et qu'une très forte concentration des sujets se maintient seulement autour de la cote de passage. Autrement dit, trop peu d'élèves atteignent les cotes A et B et une proportion trop élevée n'obtient que la mention "passable". Il reste donc des améliorations à apporter à la compétence textuelle des élèves du secondaire et du collégial. D'un point de vue plus particulier, on a pu relever trois aspects de la compétence textuelle nettement moins bien maîtrisés. Il s'agit des critères deux, trois et quatre de la grille d'évaluation, qui se rapportent respectivement à la quantité et la pertinence de l'information, à la continuité du thème et à la progression de l'information. Ces éléments mériteraient une investigation didactique plus profonde.

Même si les élèves réussissent à formuler une intention de communication, celle-ci manque souvent de clarté et de précision; de plus, cette intention ne prend pas assez en compte les destinataires, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas état des connaissances que ces derniers possèdent sur le sujet abordé et des rapports qui lient les interlocuteurs entre eux. Les informations communiquées manquent de pertinence, sont souvent peu précises et incomplètes.

La trame discursive n'échappe pas à ce diagnostic puisqu'on relève de nombreuses anomalies dans les écrits des élèves, notamment sur le plan de la cohérence thématique (reprise de l'information et progression informationnelle). La structure du texte dans ses grandes articulations (trois parties classiques: introduction, développement et conclusion) se révèle beaucoup mieux maîtrisée. Cependant, les notions de paragraphes et d'alinéas mériteraient une plus grande attention.

Les résultats les moins bons concernent la trame linguistique, plus particulièrement la syntaxe de la phrase et l'orthographe. En effet, les tableaux révèlent que c'est cette trame qui renferme le plus grand pourcentage d'élèves qui ont échoué. Ces données correspondent en gros à celles fournies par les différents rapports d'évaluation de fin de cycle publiés ces dernières années par le ministère de l'Éducation.

Cette trame possède sa part de problèmes et mérite une attention toute spéciale. L'analyse des résultats montre que le lexique emprunté est simple, qu'il manque de précision et de justesse, qu'il est peu varié; de plus, l'observation attentive des copies des élèves fait ressortir le manque de relation entre le lexique et les informations à transmettre. La syntaxe, et c'est sans doute l'aspect le plus inquiétant, aurait intérêt à être grandement améliorée. En 1re et en 2e secondaire, certains élèves ne connaissent pas les marqueurs de relation qui établissent des liens entre les phrases ou entre les parties du texte.

Analyse des résultats au post-test

Les élèves d'un seul groupe, celui du collégial, ont pu expérimenter la troisième partie de la recherche, soit la transformation de leur premier texte en un article de journal.

Pour étudier les résultats obtenus au post-test et effectuer une comparaison avec ceux du prétest, trois mesures statistiques ont été utilisées: la moyenne, la variance et l'écart-type.

Si l'on observe le tableau reproduit en annexe, page 232, on remarque que la moyenne au prétest est de 61 p. 100 alors que celle au post-test est de 69 p. 100; il est intéressant de constater que les

élèves ont augmenté de 8 p. cent leur rendement au post-test; cette augmentation de la moyenne est statistiquement significative (t (d.l. = 32) = 8,11 $p < 0,001$) et tend à confirmer l'hypothèse que le travail effectué en lecture-compréhension accroît les chances d'une meilleure réussite à la réécriture du texte.

La variance au prétest est de 60,06 alors que celle au post-test est de 46,09; les résultats des élèves au post-test démontrent donc une plus grande homogénéité que ceux obtenus au prétest.

La colonne intitulée **Gain ou perte** renseigne sur la différence entre les résultats au post-test et ceux au prétest. On remarque que vingt-cinq élèves ont obtenu un résulat supérieur au post-test alors que sept élèves ont subi une perte; un élève a conservé un résultat identique à celui du prétest.

Il s'avère intéressant de comparer les moyennes obtenues et le taux de réussite pour chaque critère et ce, pour les deux tests. Le tableau reproduit en annexe, page 233, présente toutes ces données. Il permet de constater qu'à l'exception du critère 6, qui porte sur le lexique employé, toutes les moyennes obtenues au post-test ont connu une augmentation par rapport à celles du prétest. Cette augmentation est davantage marquante pour les critères un, cinq et neuf (gain respectif de 18,2 p. 100, de 22,4 p. 100 et de 10 p. 100).

Le taux de réussite a, lui aussi, connu une hausse importante au post-test pour huit critères. La hausse la plus marquante est celle obtenue au critère 9, puisque le taux de réussite passe de 69,8 au prétest à 100 p. 100 au post-test, un gain de 30,2 p. 100; une augmentation de 18,2 p. 100 a aussi été constatée pour le critère 1. Par contre, pour le critère 3, ce taux est demeuré inchangé alors qu'il a chuté de 3,1 p. 100 pour le critère 5. Comme ce critère est relié à la structure du texte et que la consigne demandait aux élèves de rédiger un article de journal, il semble que cette difficulté n'ait pas été surmontée.

Conclusion

Il convient de rappeler que les trente-trois élèves du collégial qui ont expérimenté le prétest, réalisé les activités de lecture et vécu les activités de réécriture au post-test ont amélioré leur rendement et ce, pour les trois trames; c'est cependant la trame pragmatique qui a connu une plus grande augmentation de la moyenne (gain de 13,3 p. cent), suivie de la trame discursive (gain de 9,2 p. cent) et de la trame linguistique (gain de 3,4 p. cent). Le taux de réussite de ce groupe d'élèves est demeuré le même pour la trame discursive tant au prétest qu'au post-test, mais il a considérablement augmenté au post-test pour la trame pragmatique (gain de 12,1 p. cent) et pour la trame linguistique (gain de 10,2 p. cent).

Pour porter une conclusion définitive sur cette expérimentation, il aurait fallu que tous les groupes concernés puissent expérimenter toutes les étapes prévues dans l'instrument didactique, ce qui n'a pas été possible en raison du peu de temps dont disposait l'équipe de recherche. Une expérimentation menée sur une plus longue période qui commencerait au début de l'année scolaire permettrait au personnel enseignant de mieux planifier les activités à faire vivre aux élèves; l'analyse de toutes les étapes servirait sans doute à démontrer d'une façon plus sûre l'interaction entre les activités de lecture et les activités d'écriture.

Claude Simard
Claudette Gaudreau
Avec la collaboration de Michèle Chassé

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

ANNEXE

GRILLE DESCRIPTIVE DETAILLEE DE DISCOURS A CARACTERE INFORMATIF

CARACTÉRISTIQUES / CRITÈRES	Excellent A	Très bien B	Bien C	Faible D	Très faible E
TRAME PRAGMATIQUE					
1 Expression explicite de l'intention d'informer des destinataires	- Intention formelle nettement exprimée à l'attention des destinataires (indices explicites nombreux)	- Intention formelle assez explicitée à l'attention des destinataires (quelques indices explicites)	- Intention formelle assez explicitée à l'attention des destinataires (indices explicites)	- Intention non formellement explicitée à l'attention des destinataires (indices implicites seulement)	- Intention non explicitée - Aucun indice
2 Informations conformes au projet	- Informations des partenaires bien choisies et conformes au projet	- Informations partenaires variées, nombreuses et conformes au projet	- Informations partenaires variées, en nombre suffisant et conformes au projet	- Informations partenaires variées, conformes au projet mais en nombre insuffisant	- Informations non partenaires et non conformes au projet
TRAME DISCURSIVE					
3 Continuité du thème en rapport de l'information	- Thème repris dans tout le texte à l'aide de pronoms et de déterminants	- Thème repris dans le texte à l'aide de pronoms et de déterminants	- Thème repris parfois surtout dans le texte à l'aide de pronoms et de déterminants	- Thème repris parfois surtout dans le texte	- Thème non repris
4 Progression en rapport d'informations nouvelles	- Informations qui font toutes avancer le thème	- Informations qui font avancer le thème	- Quelques informations font seulement avancer le thème (Nbre de mots informations)	- Informations rares qui font peu avancer le thème	- Informations nulles parfois qui ne font pas avancer le thème
5 Structure du texte	- Texte qui renferme les trois parties introduction développement (tous aspects) conclusion - Paragraphes qui correspondent parfaitement aux aspects développés - Présence du titre	- Texte qui renferme les trois parties introduction développement (tous aspects) conclusion - Paragraphes qui correspondent bien aux aspects développés - Présence du titre	- Texte qui renferme les trois parties introduction développement (un aspect) conclusion - Paragraphes qui correspondent plus ou moins aux aspects développés - Présence du titre	- Texte qui ne renferme pas les trois parties - Aspects évoqués dans paragraphes - Absence du titre	- Texte qui ne renferme pas les trois parties - Aucun développement paragraphes - Absence du titre
TRAME LINGUISTIQUE					
6 Lexique en relation avec les informations, précis, juste, varié et adapté aux destinataires	- Lexique précis, juste, varié et bien adapté aux destinataires	- Lexique précis, juste, varié et adapté aux destinataires	- Lexique simple et adapté aux destinataires	- Lexique pauvre et peu adapté aux destinataires	- Lexique très pauvre et peu adapté aux destinataires
7 Syntaxe de la phrase simple ou de la phrase complexe	- Respect de la syntaxe française sans répétition des mots - Emploi correct de relateurs très appropriés (aucune erreur syntaxique)	- Respect de la syntaxe française sans répétition des mots - Emploi correct de relateurs appropriés (une erreur syntaxique tolérée)	- Respect de la syntaxe française sans répétition des mots - Emploi correct de relateurs assez appropriés (deux à trois erreurs syntaxiques)	- Non respect de la syntaxe française sans répétition des mots - Emploi incorrect de relateurs peu appropriés (quatre erreurs syntaxiques)	- Non respect de la syntaxe française sans répétition des mots - Emploi incorrect de relateurs non appropriés (cinq erreurs syntaxiques)
8 Accords des noms et des adjectifs	- Noms et adjectifs tous bien accordés (aucune erreur)	- Noms et adjectifs bien accordés (deux erreurs)	- Noms et adjectifs bien accordés (trois erreurs)	- Noms et adjectifs peu accordés (quatre erreurs)	- Noms et adjectifs très peu accordés (plus de quatre erreurs)
9 Accords des verbes et des participes passés	- Verbes et participes passés tous bien accordés (aucune erreur)	- Verbes et participes passés bien accordés (deux erreurs)	- Verbes et participes passés bien accordés (trois erreurs)	- Verbes et participes passés peu accordés (quatre erreurs)	- Verbes et participes passés très peu accordés (plus de quatre erreurs)
10 Orthographe d'usage	- Respect intégral de l'orthographe d'usage (aucune erreur)	- Respect de l'orthographe d'usage (deux erreurs)	- Respect partiel de l'orthographe d'usage (trois erreurs)	- Respect peu soucieux de l'orthographe d'usage (quatre erreurs)	- Respect peu soucieux de l'orthographe d'usage (plus de quatre erreurs)

TABLEAU SYNTHÈSE

Deux groupes de 1re secondaire
(soixante-six élèves)

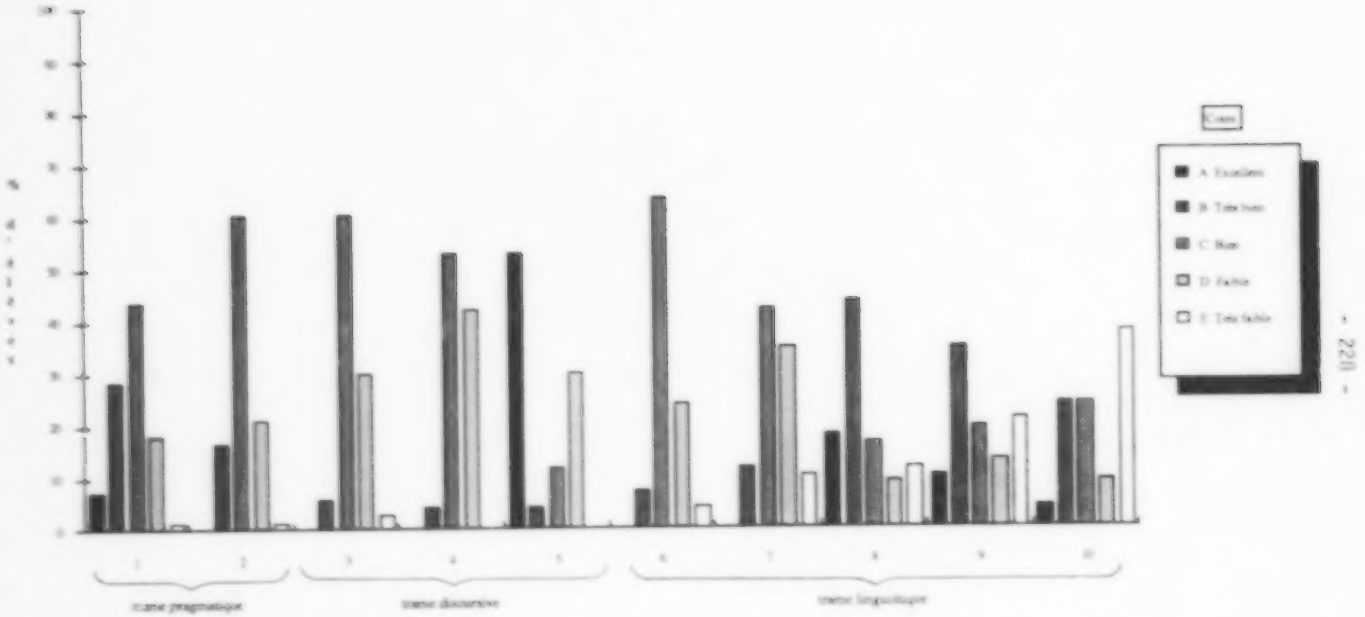


TABLEAU SYNTHÈSE

Trois groupes de 2e secondaire
(quatre-vingt sept élèves)

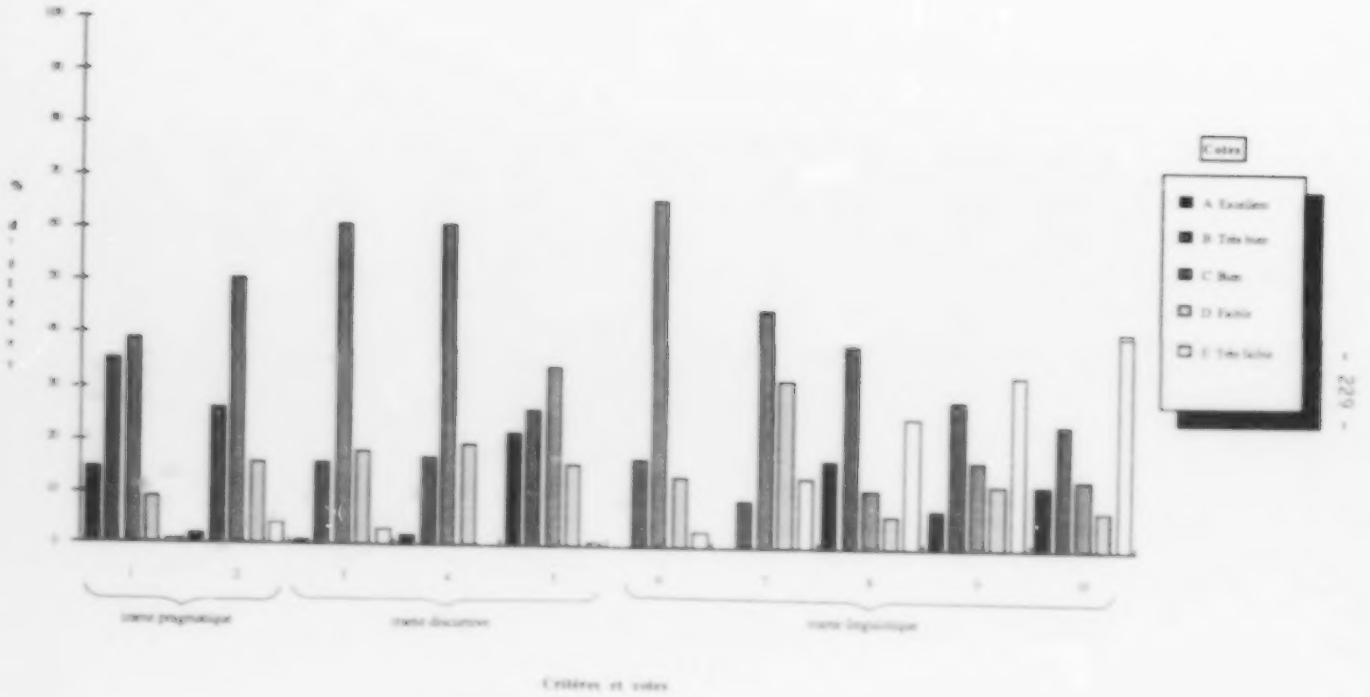
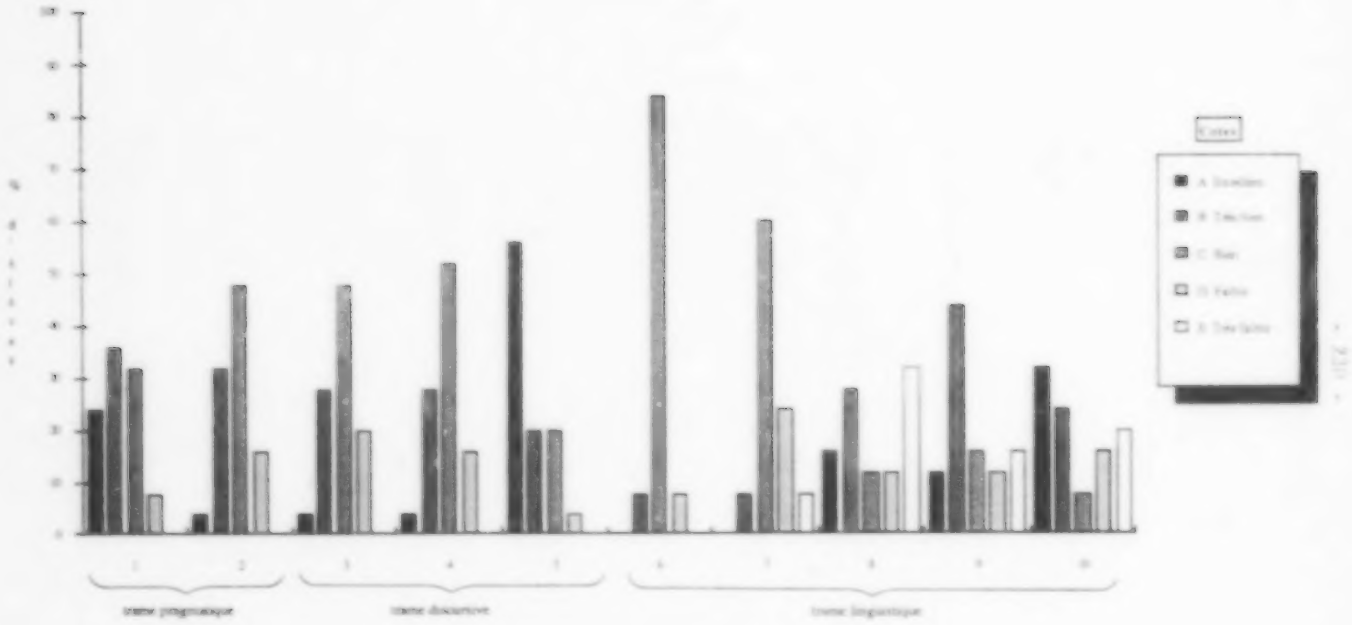


TABLEAU SYNTHÈSE

Groupe de vingt-cinq élèves
de 5e secondaire



Critères et cotes

TABLEAU SYNTHÈSE

Groupe de trente-trois élèves de
collège I et de collège II

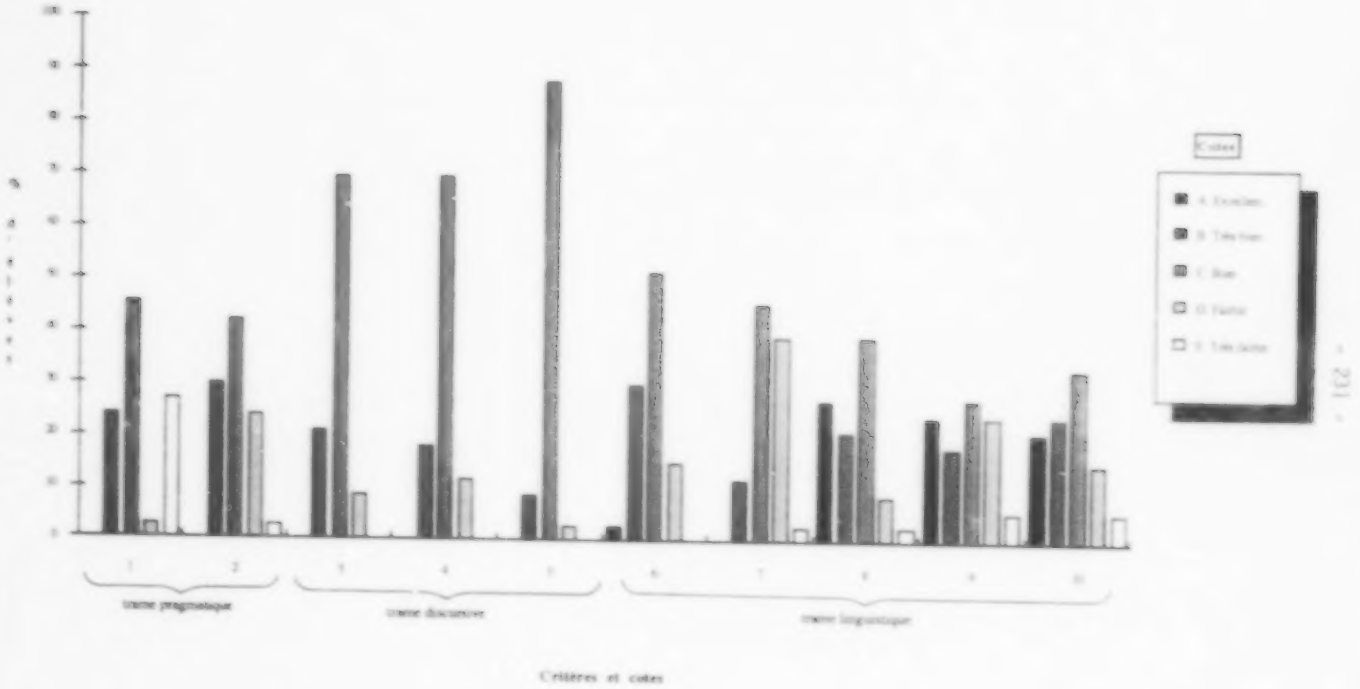


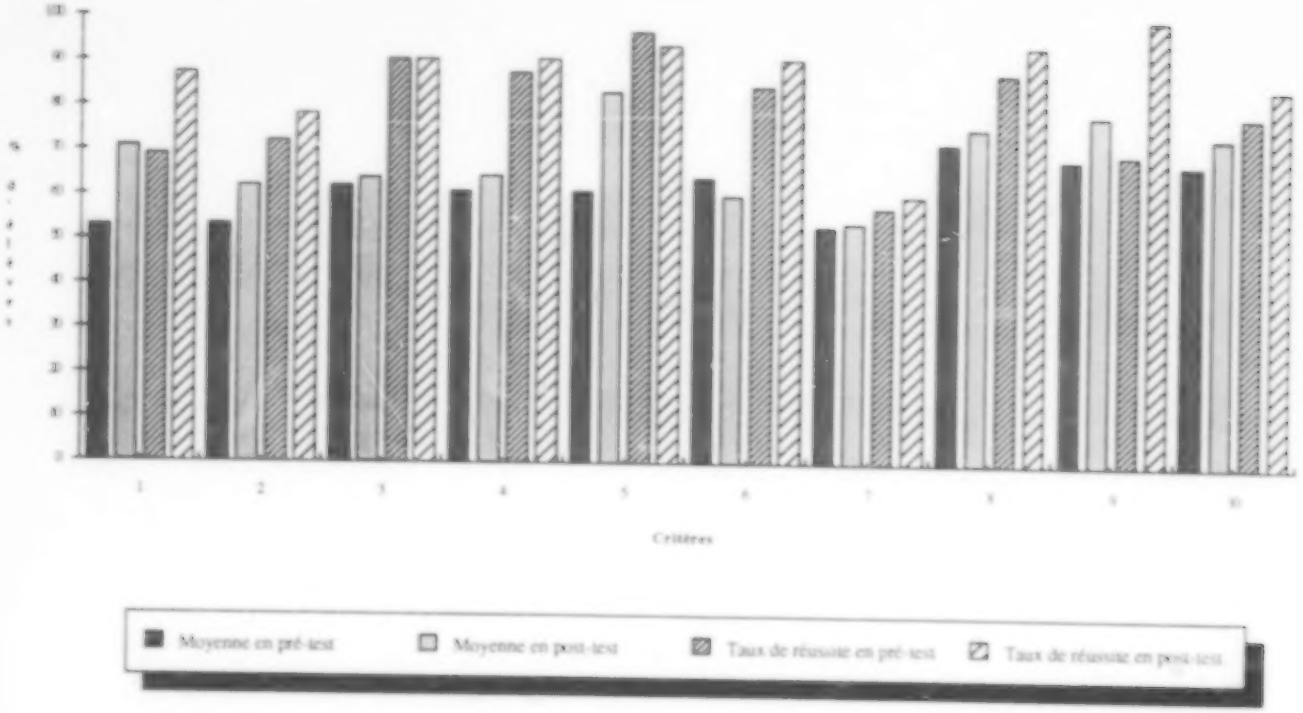
TABLEAU SYNTHÈSE

Collège I et Collège II

Élèves	Résultats Pré-test	Post-test	Gain ou perte
1	61	75	14
2	68	71	3
3	52	59	7
4	62	79	17
5	55	81	26
6	58	68	10
7	81	64	-17
8	59	59	0
9	64	77	13
10	71	76	5
11	56	73	17
12	54	73	19
13	63	76	13
14	48	63	15
15	51	69	18
16	43	65	22
17	46	70	24
18	58	52	-6
19	58	74	16
20	80	74	-6
21	71	68	-3
22	69	61	-8
23	59	77	18
24	55	61	6
25	57	59	2
26	58	67	9
27	55	81	26
28	66	74	8
29	67	73	6
30	64	70	6
31	66	55	-11
32	68	69	1
33	70	64	-6
Moyenne	61	69	8
Variance	60,06	46,09	183,21
Écart-type	7,74	6,78	13,53
Coefficient de variation	12,69 %	9,83 %	169,12 %

TABLEAU SYNTHÈSE

Moyenne et taux de réussite au pre-test et au post-test pour chaque critère (groupe de trente-trois élèves de collège I et de collège II)



DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FONCTION DE STYLES COGNITIFS PARTICULIERS

Enseignement primaire

Objectifs poursuivis

L'objectif général poursuivi par l'équipe était de mettre au point des stratégies d'enseignement de la lecture en français adaptées à des lecteurs débutants en difficulté, présentant des styles cognitifs particuliers. Il s'agissait plus précisément

1) de mettre au point des stratégies d'intervention de l'enseignante en cours de situations signifiantes de lecture auprès d'élèves ayant de grandes difficultés à découper les mots en unités plus petites (infra-lexicales); ces élèves avaient un style cognitif préférentiel simultané avec déficit du processus séquentiel ou n'avaient aucun style préférentiel;

2) d'élaborer des activités de structuration (d'exercisation) pour améliorer chez ces élèves l'utilisation de stratégies non ou mal utilisées;

3) d'amener ces élèves à réinvestir ce qui a été appris lors d'activités de structuration dans des situations réelles de lecture (transfert).

Démarche

Neuf élèves, âgés de 9 à 12 ans, ont fait l'objet d'observations plus approfondies. Ces élèves étaient inscrits dans trois classes différentes d'une école spécialisée pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

L'équipe était composée des trois enseignantes de ces classes, de deux orthopédagogues qui les aidaient (dénombrement flottant), dont la responsable de la recherche à l'école, du chercheur principal et d'une assistante de recherche. La psychologue ainsi que l'orthophoniste de l'école ont participé à certaines rencontres.

Au début de l'année scolaire 1989, ces élèves ont été soumis à une évaluation en lecture, en orthophonie et en psychologie. L'évaluation en lecture a permis de dégager que la majorité des élèves reconnaissent bon nombre de mots (entrée lexicale); ils semblent avoir plus de facilité à globaliser. Certains ont un bon potentiel d'anticipation et se montrent capables d'utiliser les entrées contextuelles et sémantiques; pour d'autres, cette capacité est faible. En ce qui concerne l'entrée graphophonétique, sept élèves éprouvent de gros problèmes à découper les mots en unités plus petites et à utiliser le code. Les deux autres maîtrisent les mots avec des syllabes directes, mais ont de la difficulté avec les digrammes (on-an-oi..) et des syllabes plus complexes, à trois lettres. Quant à l'estimation de leur niveau en lecture, quatre élèves en sont encore au début, et les cinq autres en sont à une demi-première année.

Pour ce qui est de l'évaluation du langage, l'orthophoniste constate, chez chacun, des difficultés de langage, essentiellement un problème de manque du mot, c'est-à-dire des difficultés à évoquer certains mots. Tous ont des difficultés d'intégration auditive, c'est-à-dire qu'ils ont de la difficulté à répéter les consignes un peu longues et à dissocier des sons rapprochés. Huit élèves sur neuf ont des

difficultés à comprendre et à utiliser le métalangage, c'est-à-dire les concepts pour parler du langage.

Sur le plan psychologique, les neuf enfants ont passé le test de Kaufman K-ABC. Huit présentent des faiblesses sur le plan de l'enregistrement et du traitement de l'information auditive séquentielle.

Les trois élèves les plus âgés présentent un profil similaire, c'est-à-dire que le processus simultané de traitement de l'information est privilégié (quotient largement supérieur à 90) et le processus séquentiel est déficitaire (Q<80). La différence entre les deux processus est significative. Cinq élèves ne présentent pas de style privilégié. Il n'y a pas de différence significative entre les deux processus. Un élève n'a pas de style déficitaire tout en ayant une préférence pour le simultané.

Les membres de l'équipe se sont rencontrés au rythme d'une journée par 15 jours, d'octobre à avril. Un journal de bord a été tenu par chaque enseignante et chaque orthopédagogue. Les interventions ont été mises au point et essayées dans chaque classe.

En ce qui concerne les activités de structuration, l'accent a été mis sur l'acquisition du code grapho-phonétique, puisque c'était le problème majeur de ces élèves. Étant donné que ces élèves sont plus sensibles à la modalité sensorielle visuelle qu'à la modalité auditive, il fallait trouver une façon de mobiliser la vision pour l'acquisition de syllabes. Ceci a donné lieu à la création du matériel "syllabimage", où chaque syllabe est associée à un mot débutant par cette syllabe et à l'image de ce mot.

Pour ce qui est de la globalisation des mots (entrée lexicale), l'équipe a mis au point une démarche pour apprendre aux élèves à emmagasiner des mots globalement.

En ce qui concerne les interventions à faire lors de situations signifiantes de lecture, elles ont lieu au moment de l'étape de lecture proprement dite, après la mise en situation et la précision de l'intention. Il s'agit d'amener les élèves à utiliser les différentes entrées. Quand l'enfant bloque sur un mot, il se réfère à un carton sur lequel trois symboles ont été dessinés et qui désignent trois moyens de dépannage pouvant être utilisés: l'appareil-photo signifie qu'il peut essayer de reconnaître ce mot globalement, la paire de ciseaux indique qu'il peut découper ce mot en unités plus petites et l'ampoule signifie qu'il peut essayer de deviner le mot à partir du contexte. L'élève ne demande l'aide de l'enseignante que quand, après avoir essayé ces trois moyens, il n'y arrive toujours pas. Les interventions de l'enseignante ont pour but d'amener l'enfant à gérer par lui-même ses stratégies de dépannage. C'est à ce moment que l'enseignante peut faire référence aux notions apprises lors des activités de structuration. Vers la fin de l'année, compte tenu des progrès réalisés, les interventions ne sont plus centrées sur les stratégies d'identification des mots, mais plutôt sur les stratégies de compréhension.

Résultats

En fin d'année scolaire, les neuf élèves ont repassé les épreuves de lecture. Les progrès sur le plan de l'acquisition du code sont manifestes chez tous les élèves. L'utilisation du contexte ayant fait l'objet d'observations, les élèves forts continuent de l'être et les autres ont progressé: quatre élèves sont au stade d'un début 2e année et deux élèves, d'une fin 1re année; les trois autres en sont à une demi-première année.

Au-delà du progrès des élèves, les participantes au projet ont également fait toute une démarche. Elles ont pris conscience que la qualité des interventions est plus importante que la production d'un "beau" matériel. Elles sont plus conscientes du pourquoi des interventions. Subséquemment, lorsqu'un élève progresse, on peut en savoir la

cause. L'attention aux processus d'apprentissage des élèves est plus importante que l'atteinte du but.

Le projet a permis une prise de conscience par chaque participante de son propre style d'apprentissage, puis du style d'apprentissage de chaque élève. Ceci a entraîné un plus grand souci de répondre aux styles de chaque élève, donc de prévoir des façons diversifiées de présenter une notion à acquérir, une tâche à réaliser... pour rejoindre les séquentiels ou les simultanés, les auditifs ou les visuels (style d'enseignement).

Les enseignantes se sont également rendu compte qu'elles avaient tendance à trop gérer les stratégies pour les élèves et à ne pas leur permettre de les gérer par eux-mêmes. Ceci a entraîné la nécessité d'établir une progression entre le moment où l'enseignante présente un modèle de gestion des stratégies aux élèves, une étape où les élèves s'approprient ce modèle, puis finalement une étape où ils sont capables de gérer leurs stratégies sans recourir à l'adulte ou à des ressources quelconques. Autrement dit, il s'agit d'amener les élèves d'un langage extérieur à un langage intérieur.

Conclusion

Les progrès constatés chez tous les élèves sont encourageants, surtout quand on sait que certains enfants stagnaient depuis plus ou moins longtemps.

Dans toute démarche d'enseignement, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de rééducation, il faut tenir compte de la façon d'apprendre de l'élève, de son style d'apprentissage, de son style cognitif...

Les premières interventions doivent miser sur les forces cognitives. Il ne faut cependant pas en rester là; il convient d'aider

l'élève à acquérir certaines habitudes mentales, certaines stragégies qui, jusque là, étaient lacunaires ou inexistantes.

Toutefois, il ne suffit pas de baser son enseignemnt sur les façons d'apprendre des enfants. Il faut également les faire participer à leur propre démarche d'apprentissage, les rendre conscients des moyens utilisés et de leur efficacité, leur apprendre à "gérer" leurs forces et leurs faiblesses (gestion mentale).

Nicole Van Grunderbeeck
en collaboration avec
Ecole Vanguard Ltée,
Ville St-Laurent et
Lise Laplante, m.s., orthopédagogie,
responsable de la recherche à
l'école
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal